

LA INTEGRACIÓN ESCOLAR DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL MUNICIPIO CARONÍ DE VENEZUELA

Maria E. Viloría Carrillo

Per citar o enllaçar aquest document:

Para citar o enlazar este documento:

Use this url to cite or link to this publication:

<http://hdl.handle.net/10803/394056>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



TESIS DOCTORAL

**LA INTEGRACIÓN ESCOLAR DEL ALUMNADO CON
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL
MUNICIPIO CARONÍ DE VENEZUELA**

Autora: María E. Vilorio Carrillo

2016

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Dirigida por:

Directora: Dra. María Luisa Pérez Cabaní

Codirectora: Dra. Ibis M. Álvarez Valdivia

Memoria presentada para optar al título de doctora por la Universidad de Girona



La Dra. María Luisa Pérez Cabaní, de la Universidad de Girona y la Dra. Ibis Marlene Álvarez Valdivia, de la Universidad Autónoma de Barcelona

DECLARAMOS:

Que el trabajo titulado: *La integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en el municipio Caroní de Venezuela*, que presenta: María Viloría Carrillo, para la obtención del título de doctora, se ha realizado bajo nuestra dirección.

Y para que así conste y tenga los efectos oportunos, firmamos el presente documento.

Dra. María Luisa Pérez Cabaní

Dra. Ibis Marlene Álvarez Valdivia

Girona, junio de 2016

DEDICATORIA

A mi nieto Santiago, que espero pueda participar en una educación más inclusiva y de calidad en nuestra Venezuela.

A mi esposo Jesús y a mis hijos: Julio y Alejandra.

A todos los que aceptan asumir el reto ético de educar en la diversidad.

AGRADECIMIENTOS

Doy gracias a Dios porque tengo mucho que agradecer y a quienes agradecer.

A la Universidad Nacional Experimental Politécnica “Antonio José de Sucre” y en particular, al vicerrectorado de Puerto Ordaz. Algunos nombres: Luís Rosales, Martha Chópita, Minerva Arzola †, David Valdez, Rita Añez, Rafael Marcano, entre otros.

A la Universidad de Girona, culminó este momento académico y profesional con mucha satisfacción y con la convicción de haber tenido un gran privilegio.

Quedo muy agradecida con la Dra. Ma. Luisa Pérez Cabaní y la Dra. Ibis Álvarez, ellas dirigieron esta tesis y me ayudaron a abrir “caminos enmontados”.

También muy, pero muy importantes para el desarrollo de todo el trabajo de recolección de información, fue el Equipo de Integración Social de Caroní del Ministerio del Poder Popular para la Educación: Yaritza Carvajal, Bianca Siritt y Anneyda Ordaz

A los apoyos técnicos: en la redacción y ortografía, Alí Garrido y Jesús Pérez, en los auxilios informáticos, a Yaneisy Tersek, Elizabeth Lezama y María Alejandra Pérez, en la laboriosa tarea de transcripción de entrevistas, las ayudantías estudiantiles de investigación: Génesis Tablante, Alfredo Bello, Julisa, Daniel, entre otros y otras.

También agradezco infinitamente a mi familia.

ÍNDICE GENERAL

CONTENIDO	Pág.
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTOS	iv
ÍNDICE GENERAL	v
LISTA DE FIGURAS	xi
LISTA DE TABLAS	xiv
RESUMEN	xvi
RESUM	xvii
SUMMARY	xviii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	13
CONSIDERACIONES HISTÓRICAS Y CONCEPTUALES DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	13
1.1 Breve recorrido histórico de la educación especial.....	13
1.1.1 El trato a las personas con discapacidad en la etapa pre-moderna.....	13
1.1.2 La educación especial como disciplina pedagógica.....	14
1.1.3 La segunda mitad del Siglo XX. Segregación Vs. Integración.....	18
1.1.4 Los principales desafíos de la educación especial por la integración escolar.....	20
1.2 La escuela comprensiva y los principios de normalización, integración y sectorización.....	21
1.2.1 El principio de normalización.....	22
1.2.2 Definición del principio de integración.....	23
1.2.3 El principio de sectorización.....	27
1.3 Las Necesidades Educativas Especiales desde el informe Warnock y la Declaración de Salamanca.....	27
1.3.1 El informe Warnock.....	28
1.3.2 La Declaración de Salamanca y un Marco de Acción para las necesidades educativas especiales.....	30
1.4 Aproximación a una clasificación de las necesidades educativas especiales .	33

1.4.1 La Organización Mundial de la Salud y la clasificación de las enfermedades y sus consecuencias.....	34
1.4.2 Una propuesta de clasificación de las necesidades educativas especiales ...	37
1.5 La integración escolar. Perspectivas teórico-conceptuales	42
1.5.1 Enfoques sobre la integración escolar.....	46
1.5.2 El tercer enfoque de integración escolar y los principios de Inclusión y de Diversidad Escolar	52
1.6 De la integración escolar a la escuela respetuosa de la diversidad	54
1.7 ¿Integración o inclusión? Diferencias y semejanzas.....	60
CAPÍTULO 2.....	64
FACTORES EN LA PRÁCTICA SOCIO-EDUCATIVA PARA LA INTEGRACIÓN ESCOLAR	64
2.1 Las Políticas Públicas para la Integración Escolar.....	64
2.2 La gestión escolar: Los espacios para la integración desde la escuela	68
2.3 Un currículo flexible y abierto para dar respuesta a las diversas necesidades educativas.....	70
2.3.1 Los niveles de concreción curricular.....	73
2.3.2 Las adaptaciones curriculares	79
2.3.3 Niveles de adaptación curricular	81
2.4 Formación y actualización del profesorado para la integración escolar	87
2.5. Las modalidades de apoyo para la integración	94
2.5.1 El profesor de apoyo	95
2.5.2 El equipo de apoyo.....	96
2.5.3 Educación Especial como recurso de apoyo	97
CAPÍTULO 3.....	99
VENEZUELA, EL CONTEXTO EDUCATIVO Y LA INTEGRACIÓN ESCOLAR	99
3.1 Venezuela en las décadas finales del siglo XX.....	99
3.2 Lo socio-educativo en las últimas cuatro décadas del siglo XX. Caso Venezuela.....	102

3.3 Algunos factores sobre la calidad en la educación venezolana a finales del siglo XX	105
3.4 Marco institucional para la integración escolar a finales del siglo XX.....	108
3.4.1 La aprobación de la nueva Ley Orgánica de Educación del año 1980 y el Reglamento de la LOE-80.....	109
3.4.2 El proceso de Reforma Educativa en Venezuela, 1996-98.....	110
3.4.3 El nuevo Currículo Básico Nacional (1997-1998). Características	113
3.4.4 Niveles de Concreción del Currículo Básico Nacional.....	116
3.5 La Educación Básica en Venezuela, en el siglo XXI.....	119
3.5.1 Escenario para los cambios políticos y socioeconómicos en la Venezuela del siglo XXI (1999-2014).....	119
3.5.2 La educación en la gestión gubernamental 1999- 2014.....	122
3.5.3 Principales medidas jurídicas e institucionales en la Educación Básica venezolana y los procesos de integración escolar (1999-2014).....	125
3.6 La modalidad de Educación Especial en el Sistema Educativo Venezolano	147
3.6.1 Algunos elementos históricos de la Educación Especial en Venezuela.....	147
3.6.2 La modalidad de la Educación Especial y el proceso de integración escolar del alumnado con discapacidad en Venezuela.....	150
CAPÍTULO 4.....	165
MARCO EPISTÉMICO Y METODOLÓGICO	165
4.1 El diseño investigativo	165
4.1.1 El problema y los objetivos de la investigación.....	165
4.1.2 Descripción del contexto de estudio	166
4.1.3 El modelo epistémico y diseño metodológico	170
4.1.4 El universo, las unidades de análisis y las muestras	177
4.2 Instrumentos para la investigación.....	184
4.2.1 La observación en visitas de reconocimiento y asistencia a eventos	184
4.2.2 Entrevistas semi-estructuradas	185
4.2.3 Encuestas.....	186
4.3 El procedimiento de la investigación.....	193
4.3.1 Fase inicial de acercamiento al objeto de estudio (período escolar 2009-2010)	194

4.3.2 Revisión y análisis de documentos	197
4.3.3 Diseño y aplicación de encuestas. (Período escolar 2010-11 y 2011-12)..	199
4.3.4 Aplicación de las entrevistas semiestructuradas	208
4.3.5 Procedimiento para el análisis de la información	209
CAPÍTULO 5.....	213
PRESENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS	213
5.1 Políticas públicas del Estado venezolano, vinculadas a la integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales	213
5.1.1 Políticas públicas desde el marco jurídico y normativo.....	214
5.1.2 Políticas públicas y estructura institucional y de servicios para la integración escolar en el municipio Caroní.....	226
5.2 Determinación del número de estudiantes con necesidades educativas especiales en las escuelas regulares del municipio Caroní, período 2010-2011 .	241
5.1.1 Resultados generales del censo escolar.....	242
5.1.2 Número de centros educativos que integran alumnos con NEE en Caroní	244
5.1.3 La integración escolar en las escuelas públicas rurales de Caroní.....	247
5.1.4 Resultados de las escuelas que sí integran alumnos/as con NEE.....	248
5.3 Descripción del proceso de integración escolar en Caroní. Una interpretación desde la mirada de diversas figuras escolares	252
5.3.1 La integración escolar en el municipio Caroní: Perspectiva de las maestras de aula regular	253
5.3.2 La integración escolar en el municipio Caroní: Perspectivas de las/os docentes especialistas de escuelas públicas	283
5.3.3 La integración escolar en el municipio Caroní: Perspectiva desde el personal profesional especialista de las escuelas privadas o psicopedagogas.....	295
5.3.4 La integración escolar en el municipio Caroní: Perspectiva desde el personal directivo de las escuelas regulares	304
5.4 Caracterización de la participación de las instituciones de Educación Especial en el proceso de integración escolar de las escuelas regulares	312
5.4.1 Proporcionalidad de escolares integrados en la escuela regular desde la Educación Especial	313
5.4.2 Prevalencia de criterios sobre la integración escolar del alumnado con discapacidad en la escuela regular	318

5.4.3 Unidades de la modalidad de Educación Especial en Caroní con más propensión hacia la integración escolar	320
CAPÍTULO 6.....	330
ANÁLISIS DE RESULTADOS	330
6.1 La integración escolar en Caroní en el marco de las políticas socio-educativas del Estado venezolano.....	330
6.2 Proporción de escolares con discapacidad en el municipio Caroní en el año escolar 2010-2011	338
6.3 Caracterización de los factores para la integración. Perspectiva según el rol escolar	341
6.3.1 Ingreso y asignación al aula del escolar con discapacidad	342
6.3.2 Cambios significativos en la escuela.....	346
6.3.3 Currículo flexible y las adaptaciones curriculares	348
6.3.4 Criterios sobre la integración. Opinión de maestras y directivos.....	352
6.3.5 Satisfacción con el apoyo recibido desde el MPPE	354
6.3.6 Promoción en la escuela de una cultura pro integracionista y de respeto a la diversidad	356
6.3.7 Los equipos de apoyo internos y externos para la integración.....	357
6.3.8 Formación para integración escolar	362
6.4 Participación de la modalidad de Educación Especial en la integración escolar del alumnado con NEE en escuelas regulares	366
CAPÍTULO 7.....	370
DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS.....	370
7.1 Conclusiones	370
7.2 Aportaciones, prospectivas y limitaciones.....	386
7.2.1 Aportaciones	386
7.2.2 Prospectivas de la investigación.....	388
7.2.3 Limitaciones.....	393
REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA	396
ANEXOS	429
ANEXO A.....	430

|

ANEXO B	431
ANEXO C	436
ANEXO D	439
ANEXO E	442
ANEXO F	445
ANEXO G	447
ANEXO I	457
ANEXO J	459

LISTA DE FIGURAS

Figura		Pág.
1.1.	Proceso de clasificación de las enfermedades y sus consecuencias	35
1.2.	Clasificación general de las NEE para la investigación	38
2.1.	Fases por las que atraviesa la construcción del currículo hasta su desarrollo y evaluación en aulas	74
2.2.	Niveles de concreción curricular en el Diseño Curricular Base del MEC. Caso español	76
2.3.	Atención a la diversidad	93
3.1.	Gastos por estudiante en educación (% del PNB per cápita)	105
3.2.	Relación entre ejes transversales y contenidos curriculares	114
3.3.	Instancias de operacionalización del Currículo Básico Nacional de 1998	117
4.1.	Tipología de estudio de casos. Modalidad: Incrustado con múltiples unidades de análisis	175
4.2.	Diseño metodológico de la investigación y unidades de análisis	176
4.3.	Resumen gráfico del procedimiento de la investigación	211
5.1.	Propuesta nacional para la estructura de los CDOFSDF. Tomado del documento oficial del MPPE (2012)	233
5.2.	Estructura de los CDOFSDF de Puerto Ordaz para el período 2012-2014	234
5.3.	Distribución por parroquia de escuelas censadas en Caroní	244
5.4.	Número de estudiantes integrados por escuela	249
5.5.	Tipos de discapacidades en escolares integrados en Caroní	251
5.6.	Proporción de los tipos de discapacidades en escolares integrados en Caroní, según tipo de centro escolar	252
5.7.	Porcentaje de maestras de aula regular, distribuidas según el tipo de escuela	253
5.8.	Edades de las maestras informantes de aula regular	254
5.9.	Estudios a nivel de pregrado, de las maestras del aula regular	255
5.10.	Estudios de postgrado de las maestras del aula regular	255
5.11.	Conocimiento sobre la Resolución 2005 del Ministerio de Educación	256
5.12.	Mecanismo de ingreso del escolar con NEE a la escuela regular	257
5.13.	Acuerdo previo para la asignación del escolar con NEE al aula regular	258

5.14	Reacción al enterarse de la asignación de un escolar con NEE	259
5.15	Cambios significativos en la escuela a propósito del proceso de integración	261
5.16	Cambio o no de la metodología	262
5.17	Decisiones ante los ritmos de aprendizajes	263
5.18	Orientación de las acciones pedagógicas en el aula	264
5.19	Criterios para la evaluación de los alumnos con discapacidades	265
5.20	Niveles de satisfacción con la gestión del MPPE	266
5.21	La escuela cuenta o no con profesionales de apoyo para la atención a niños/as integrados/as	267
5.22	Valoración del personal profesional de apoyo para la atención del alumnado con discapacidad.	268
5.23	Presencia de personal auxiliar “tutor” en el aula integrada	269
5.24	Financiamiento de los honorarios para el/la tutor/a	270
5.25	Funciones de el/la Tutor/a en el aula	271
5.26	Apoyo con especialistas externos desde el MPPE	272
5.27	Con quién garantiza el apoyo para atender el escolar con NEE	273
5.28	Conocimiento sobre las adaptaciones curriculares	274
5.29	Si se hacen adaptaciones curriculares en el aula	275
5.30	Profesional encargado de hacer las adaptaciones curriculares en el aula regular	275
5.31	Factores más importantes para la integración escolar	276
5.32	Cambios de expectativas sobre la integración	277
5.33	Asistencia a eventos de formación y actualización sobre integración escolar	277
5.34	Gestión del evento formativo	280
5.35	Principales necesidades de formación para los docentes que atienden alumnos con NEE.	281
5.36	Criterios de promoción para los escolares con NEE	282
5.37	Estudios de pregrado de el/la docente especialista.	283
5.38	Estudios de postgrado de docentes especialistas	284
5.39	Tiempo de duración en el cargo de docente especialista	284
5.40	Funciones que desempeña como docente especialista en la escuela.	285
5.41	Funciones que desempeña en el aula regular.	286
5.42	Conocimiento sobre las adaptaciones curriculares por la/el D.E.	287

5.43	Si se suelen hacer adaptaciones curriculares en su escuela.	288
5.44	Cambios significativos en la escuela con la integración	288
5.45	Orientación del trabajo del docente especialista	289
5.46	Opciones de apoyo de especialistas externos	290
5.47	Asistencia a actividades de formación en los últimos dos años	291
5.48	Vía de gestión de la participación en eventos de formación	292
5.49	Principales necesidades de formación para la/el docente especialista.	293
5.50	Adecuación de su espacio de trabajo	293
5.51	Niveles de satisfacción con el apoyo de parte del MPPE	294
5.52	Edad de las psicopedagogas	296
5.53	Tipo de estudios de pregrado	296
5.54	Estudios de postgrado de las psicopedagogas.	297
5.55	Funciones en la escuela en vinculación con escolares con NEE	297
5.56	Funciones en la escuela en vinculación con escolares con NEE	298
5.57	Conocimiento sobre adaptaciones curriculares	299
5.58	Si se hacen adaptaciones curriculares en su escuela	300
5.59	Cambios significativos en su escuela con la integración	300
5.60	Apoyo de especialistas externos para la integración escolar.	301
5.61	Si ha asistido a eventos de formación y actualización para la integración escolar.	302
5.62	Gestión de los eventos de formación	302
5.63	Principales necesidades de formación	303
5.64	Criterios sobre la integración escolar del alumnado con discapacidad.	304
5.65	Reacción de los padres ante la detección de las NEE	305
5.66	Notificación de la discapacidad antes de la inscripción	306
5.67	Participación de Educación Especial para el ingreso de escolares con discapacidad.	306
5.68	Criterios para asignar al escolar con discapacidad al grupo de aula.	307
5.69	Si se han producido cambios significativos en la escuela con la integración.	308
5.70	Nivel de satisfacción con el MPPE para la integración escolar.	309
5.71	Mecanismos para la atención especializada.	310

5.72	Número de eventos formativos para la comunidad.	311
5.73	Factores favorecedores para la integración escolar	312

LISTA DE TABLAS

Tabla		Pág.
1.1	Deficiencia, discapacidad y minusvalía según la CIDDDM-1.	36
1.2	Clasificación de los factores con los que se asocian las necesidades especiales de los niños	40
1.3	Algunos enfoques conceptuales sobre la Integración escolar. Década de los noventa.	44
1.4	Algunas definiciones sobre integración escolar por autoras/es latinoamericanas/os.	45
1.5	Comparación entre las escuelas de integración y de inclusión	61
3.1	Población escolarizada Vs no escolarizada, año 1995-96.	107
3.2	Gasto público en desarrollo social en Venezuela, 1994-2013.	123
3.3	Misiones educativas en Venezuela.	138
3.4	Creación de instituciones y servicios en Educación Especial. Años 1935-59.	149
3.5	Planteles y Servicios de Educación Especial. Año 1995-1996	152
4.1	Parroquias del Municipio Caroní.	167
4.2	Municipio Caroní. Número de planteles, matrícula y docentes por parroquia. Período escolar 2012-2013.	169
4.3	Características de las muestras, tamaño y técnica aplicada.	182
4.4	Instituciones de Educación Especial en Caroní.	183
4.5	Descripción de las encuestas en la investigación.	187
4.6	Categorías de análisis en la encuesta de las maestras de aula regular	190
4.7	Categorías de análisis abordadas a través de encuesta para especialistas de escuelas regulares	192
4.8	Categorías de análisis en encuesta para directivos de escuelas regulares	193
5.1	Marco jurídico y normativo asociado a las políticas públicas en Venezuela sobre la integración escolar del alumnado con discapacidad	215
5.2	Estructura institucional y de servicios para la integración escolar del alumnado con NEE en el municipio Caroní del estado Bolívar en Venezuela	227

5.3	Proporción de escuelas regulares censadas y no censadas. Periodo escolar 2010-11	243
5.4	Proporción de escuelas censadas según clasificación	243
5.5	Distribución de escuelas censadas según alumnado integrado	245
5.6	Clasificación de escuelas censadas que integran o no, según tipo o condición	245
5.7	Proporción de la integración escolar en las escuelas rurales de Caroní.	247
5.8	Número de estudiantes integrados en Caroní, según tipo de escuela y tipo de discapacidad. Período 2010-11	250
6.1	Resumen sobre los niveles educativos de maestras y personal de apoyo	363

RESUMEN

La integración del alumnado con necesidades educativas específicas, desde una visión holística, tiene que ir acompañada de una educación de calidad que garantice la cultura escolar en pro de la inclusión, la flexibilidad curricular y la adaptación de las estrategias didáctico-metodológicas, la formación docente, los equipos de apoyo y la accesibilidad arquitectónica, entre otros factores necesarios para lograr el progreso escolar de este alumnado. De ahí la importancia y el reto de aproximarnos en la indagación sobre qué ocurría en el contexto venezolano; una realidad específica como país latinoamericano y de carácter subdesarrollado. Para ello, planteamos un estudio orientado a la caracterización del proceso de integración escolar del alumnado con discapacidad, entre los años 2010 y 2014, en una importante región venezolana como es el municipio Caroní del estado Bolívar. La investigación abarcó al 93% de los centros educativos de este territorio (n=263). La indagación se realizó a través de cuestionarios y de entrevistas y se aplicó un análisis triangulado de las diferentes fuentes de información. Los informantes fueron 127 profesionales vinculados al proceso de integración (directivos, docentes y especialistas). Los resultados mostraron tres deficiencias importantes en el sistema: a) baja proporción de escolares con discapacidad integrados en la escuela regular; b) en las instituciones de la modalidad de Educación Especial, prevalece una concepción tradicional que condiciona una limitada participación en el proceso de integración escolar del alumnado con discapacidad en la escuela regular y c) los principales factores para una adecuada integración escolar presentan debilidades sustanciales. El estudio incluye algunas sugerencias para paliar esta situación.

RESUM

La integració de l'alumnat amb necessitats educatives específiques, des d'una visió holística, ha d'anar acompanyada d'una educació de qualitat que garanteixi la cultura escolar en pro de la inclusió, la flexibilitat curricular i l'adaptació de les estratègies didàctiques i metodològiques, la formació docent, els equips de suport i l'accessibilitat arquitectònica, entre d'altres factors necessaris per assolir el progrés escolar d'aquest alumnat. Per aquest motiu és important i constitueix un repte, fer una aproximació a través de la recerca al context veneçolà; una realitat específica com a país llatinoamericà subdesenvolupat. Per aquest motiu, plantegem un estudi orientat a la caracterització del procés d'integració escolar de l'alumnat amb discapacitat, entre els anys 2010 i 2014, en una important regió veneçolana com és el municipi Caroní de l'Estat Bolívar. La investigació va incloure el 93% dels centres educatius d'aquest territori (n=263), es va realitzar a través de qüestionaris i d'entrevistes i es va aplicar una anàlisi triangulada de les diferents fonts d'informació. Els informants van ser 127 professionals vinculats al procés d'integració (directius, docents i especialistes). Els resultats van mostrar tres deficiències importants en el sistema: a) baixa proporció d'escolars amb discapacitat integrats a l'escola ordinària; b) a les institucions de la modalitat d'Educació Especial preval una concepció tradicional que condiciona una limitada participació en el procés d'integració escolar de l'alumnat amb discapacitat a l'escola ordinària i c) els principals factors per a una adequada integració escolar presenten debilitats substancials. L'estudi inclou alguns suggeriments per tal de pal·liar aquesta situació.

SUMMARY

The integration of students with special educational needs from a holistic view, has to be accompanied by a quality education that ensures school culture towards inclusion, curriculum flexibility and adaptation of the didactic-methodological strategies, teacher training, support teams and architectural accessibility, among other factors necessary to achieve the academic progress of these students. Hence the importance and the challenge of approaching in the inquiry into what happened in the Venezuelan context; a specific reality as a Latin American country and underdeveloped character. To this end, we propose a project to characterize the process of school integration of students with disabilities, between 2010 and 2014, in an important region such as Venezuela's Caroni municipality of Bolivar state study. The investigation covered 93% of the schools in this territory (n = 263). The inquiry was conducted through questionnaires and interviews and triangulated analysis of the different sources of information was used. The informants were 127 professionals linked to the integration process (principals, teachers and specialists). The results showed three major deficiencies in the system: a) low proportion of students with disabilities integrated in regular school; b) institutions in the form of Special Education, a traditional conception prevailing conditions limited participation in the process of school integration of students with disabilities in regular schools and c) the main factors for proper school integration have substantial weaknesses. The study includes some suggestions to alleviate this situation.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación aborda una importante vertiente del quehacer educativo que en nuestra opinión, todavía luce como poco conocido por la mayoría de los docentes que laboran en nuestros planteles escolares. Yo misma, hasta poco antes de iniciarme en esta línea de investigación me incluía en esa mayoría. Estamos hablando, concretamente, del denominado “*principio de atención a la diversidad*”. Este interesante principio constituye un soporte fundamental para entender lo que se conoce como la heterogeneidad de lo humano y la singularidad de cada individuo. ¿En qué momento nos enteramos de la existencia de este principio que sirve de base fundamental para nuestro trabajo de investigación?

En el principio de atención a la diversidad se parte de lo humano heterogéneo y de la singularidad de cada individuo, como una condición natural, immanente a los seres humanos. El respeto a este principio fue un planteamiento esencial, en uno de los seminarios en el que tuve el privilegio de participar y que formó parte del programa doctoral *Intervención Psicopedagógica en Contextos Educativos*, impartido bajo convenio, entre las universidades de Las Villas de Santa Clara de Cuba y de Girona de España. Es el compromiso de asumir los principios de atención a la diversidad y la inclusión social lo que inspira y motiva la presente investigación.

Fue también , en ese espacio de discusión académica, donde se logró una importante reflexión crítica que reveló un ámbito de la sociedad que para muchos de nosotros, hasta ese momento, era desconocido, poco trascendente o cuando menos, irrelevante para nuestro quehacer profesional. Estamos hablando del tema de las personas con discapacidad y de la urgente respuesta que toda la sociedad debe ofrecer para que estas personas se desenvuelvan, en la medida de lo posible, en unas condiciones lo más cercanas posibles al funcionamiento del resto de los grupos sociales. De eso precisamente tratan los principios de normalización e integración.

Dichos principios forman parte de los indiscutibles avances que ha tenido el conocimiento y la teoría pedagógica en las últimas tres décadas, producto de

|
estudios, esfuerzos y luchas de académicos, profesionales, de familiares agrupados en distintas organizaciones civiles y de comunidades educativas en general. Y no nos referimos a pequeñas cosas, estamos hablando de concepciones y principios que contribuyen en buena medida, con la ruptura de los valores sociales y políticas públicas vinculadas con la homogeneización y la segregación que, a lo largo de una historia de injusticias, se han venido materializando por diferentes motivos: religiosos, étnicos, políticos, sexuales, socio-culturales, económicos, por discapacidad, entre muchos otros.

La propuesta de la “normalización” en el ámbito pedagógico, conllevó a un proceso de transformaciones y cambios en la concepción de la educación especial y su misión ha dado origen, a su vez, a un movimiento de *integración escolar*, que ha ido tomando cada vez más fuerza en varios países. Venezuela, con sus particularidades, no escapa a esa dinámica educativa y, sobre esas peculiaridades, ampliaremos algunas ideas en próximos capítulos.

Como ya mencionamos, la sociedad ha ido avanzando y progresivamente los planteamientos y la filosofía del principio de integración, han ido tomando fuerza y vienen siendo respaldados y reconocidos en distintos países y por distintos organismos internacionales, como la UNESCO, OIT, OMS, entre otros. Como muestra de esto, Frola (2005), nos hace referencia a dos importantes eventos internacionales que han influido en los sistemas educativos de varios países del mundo: la *Declaración Mundial Educación para Todos*, en 1990 y más adelante, la *Declaración de Salamanca con los Principios, Políticas y Prácticas para las Necesidades Educativas Especiales y su Marco de Acción*. Este evento se realizó en España, en 1994, y desde allí se plantearon recomendaciones precisas para promover el avance de la integración escolar, en los países miembros de la UNESCO, de los cuales Venezuela forma parte.

No obstante lo señalado anteriormente, ese conjunto de principios y políticas, estructuran lo que se plantea como un modelo ideal, por lo que resulta importante mencionar que el camino recorrido hasta ahora, en torno a la teoría y la práctica de la integración escolar, es distinto y también diverso de acuerdo con la especificidad educativa en cada país. Son conocidos los significativos logros en

|
esta materia, que han obtenido, por ejemplo, algunas sociedades desarrolladas (Boggino y de la Vega, 2007), como ha sido el caso de los países nórdicos, muy significativo para el mundo. También se conoce de avances en Italia, España, Inglaterra, Canadá, Estados Unidos, entre otros. Pero en el caso de nuestros países en desarrollo, dichos avances han sido más lentos y acompañados con muchas carencias.

Y como la realidad concreta siempre será mucho más viva y dinámica que los “modelos ideales” y que las generalizaciones abstractas, es imprescindible indagar sobre esas realidades para poder acercarnos a la verdadera esencia de los fenómenos. De eso trata el presente estudio, de una investigación que permita aproximarnos al conocimiento sobre cómo se entiende y atiende el proceso de integración escolar de los alumnos (as) con necesidades educativas especiales (N.E.E.) en los escenarios educativos de Venezuela y, de manera más particular, en el ámbito escolar del municipio Caroní, en el sur-oriental del estado Bolívar, en la ribera austral del caudaloso Orinoco. Antes de abordar lo específico en el Municipio Caroní, haremos una breve mención de algunos momentos históricos significativos en el desarrollo de la atención de los escolares con necesidades educativas especiales en todo el ámbito nacional de nuestro país.

La discusión teórico-práctica sobre las dificultades de aprendizaje, generada a escala internacional, influyó en los sistemas educativos de casi todos los países latinoamericanos, entre ellos Venezuela; razón por la cual, desde 1967, a pocos años de inicio de un nuevo período de gobierno, se crea en el Ministerio de Educación de la época, el Servicio de Educación Especial, a objeto de atender los casos de niños con discapacidad.

Casi diez años después, en 1976, coincidiendo también con la influencia de algunas corrientes pedagógicas a escala mundial, se elabora el documento sobre *Conceptualización y Política de Educación Especial*, en donde se sustentan las bases teóricas que regirían la integración social de las personas con necesidades especiales (Vásquez, 1993). Se definen, por primera vez, las políticas de acción para la normalización y la integración en los diferentes ámbitos: familia, escuela y comunidad.

|

En 1978 se crean los primeros equipos de integración y en 1980, se sustituye la vieja Ley de Educación de 1955 y se promulga la nueva *Ley Orgánica de Educación*, lo cual representó, para ese momento histórico, un salto de avance para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales porque, por primera vez, se establece que la Educación Especial es “una modalidad” de nuestro sistema educativo.

En 1987, con el auspicio de la UNESCO, se realiza en Venezuela el “*Primer Seminario para la Integración de las Personas con Necesidades Especiales*”. Este evento tuvo un carácter internacional, aunque sólo abarcó el ámbito latinoamericano. Como parte de los resultados de este seminario, se planteó la necesidad de asumir la integración escolar como una política de carácter nacional. Hoy 28 años después de aquel seminario, este último aspecto recobra fundamental importancia en razón de las carencias que todavía se observan en el logro de las propuestas planteadas en aquella oportunidad. Como un ejemplo de esas carencias, podemos observar, en el municipio Caroní del estado Bolívar, que en la dinámica del proceso de integración escolar siguen siendo pertinentes las recomendaciones de aquel momento.

A pesar de que desde el año 1996, se cuenta con la Resolución Ministerial N° 2005 (a dos años de la Declaración de Salamanca), del Ministerio de Educación, en donde se establecen las normas para la integración escolar de los alumnos (as) con necesidades especiales, aún se observan algunas debilidades en la aplicación de dicha normativa. A lo largo de todos estos años y concretamente, en el ámbito del municipio Caroní, se aprecian ciertas carencias que generan dudas sobre el buen desempeño del proceso de integración escolar. Como parte de la situación crítica que se ha observado, tenemos varios aspectos que nos indican que debe hacerse una revisión sobre qué está ocurriendo, a ciencia cierta, en este ámbito del hecho educativo en el mencionado municipio.

Para ser más precisos y como uno de los indicadores de las debilidades y carencias del proceso, se observa, por ejemplo, la ausencia de una data estadística sobre los diversos casos objeto del proceso de integración escolar. Ello implica que desde la unidad encargada de supervisar dicho proceso, la Coordinación de

Educación Especial del Municipio Escolar Caroní, pareciera que no se tiene una visión exacta sobre cuántos alumnos (as) se atienden y cómo se les atienden.

Adicional a lo referido anteriormente, también se puede apreciar que existe desconocimiento, confusión y arbitrariedad en los mecanismos de ingreso de los escolares con NEE en las escuelas regulares, pues se conoce de algunos casos que lo pudieron lograr, producto, por una parte, de la gestión personal perseverante de los familiares de los educandos en problema, que de manera particular tramitan ante un centro educativo determinado, generalmente de carácter privado, previo compromiso en algunos casos, de asumir los costos de la atención por parte de un personal especializado y de pagar los honorarios de un docente auxiliar encargado de su niño, si ello se requiere.

Pero también, está la labor desempeñada por algunos de los distintos institutos y servicios de educación especial de la localidad, que tienen la potestad de seleccionar algunos candidatos para la integración escolar y, lo que pareciera más común, que los padres logren la inscripción del alumno o alumna, sin informar sobre las necesidades específicas de éstos y enfrentar la problemática en el desarrollo del año escolar, porque ya están cansados de ser rechazados cuando mencionan la condición particular del escolar o su discapacidad.

Los elementos señalados anteriormente, nos hacen suponer que posiblemente estamos ante una situación de bajos niveles de sistematización en la administración del proceso; una especie de desarticulación entre los distintos factores que intervienen para garantizar el éxito de la integración escolar.

Producto de un sondeo inicial, para acercarnos a la problemática, pareciera que la proporción de alumnos con necesidades educativas especiales, atendidos en centros educativos privados, en comparación con los atendidos en escuelas públicas, es mayor, lo cual también reflejaría una situación de irregularidad, como parte de una tendencia característica del sistema educativo venezolano en los últimos 35 años, referida al crecimiento y fortalecimiento de la educación privada y el creciente deterioro y disminución de la escuela pública. Claro está que seríamos injustos si no reconocemos, que en los últimos 15 años se han hecho importantes esfuerzos para revertir dicha tendencia.

|

Las elocuentes cifras del incremento presupuestario por parte del Estado para el sector educativo, así lo indican, pues la inversión se incrementó para el año 2003, de un 3,6% del PIB a un 6,8% y ello sin contar las asignaciones realizadas a escala de las gobernaciones y alcaldías, ni las inversiones adicionales que ha estado haciendo la industria petrolera nacional en el ámbito específicamente educativo a través de las misiones y directamente en escuelas cercanas a su entorno operativo. (Ministerio de Educación y Deportes, 2004).

Dentro de los esfuerzos referidos en el párrafo anterior, y para dar un ejemplo más específico en el campo del proceso de integración escolar de niños y niñas con N.E.E., según informaciones emitidas desde la coordinación de Educación Especial en el municipio Caroní, el Ministerio del Poder popular para la Educación(MPPE) incrementó para dicho municipio las llamadas “aulas integradas”, de 7 que existían en el año 2000, a 120 para el año 2010, y con la meta según la cual, cada centro escolar de carácter público, debía contar con al menos una de estas aulas.

Las aulas integradas constituyen un aspecto importante para el apoyo que puedan recibir los/as docentes del aula regular, al momento de atender casos de alumnos/as con necesidades educativas especiales, pues están conformadas por las docentes especialistas y más o menos cuentan con un equipamiento específico para atender las distintas dificultades de aprendizaje de los alumnos del centro en donde funcionan.

Toda la situación explicada en los párrafos anteriores, media para que resulte de interés el analizar con mayor profundidad el estado de la cuestión; por ello, la presente investigación, estará centrada en caracterizar, entre los años 2010 al 2014, el proceso de integración escolar de los/as alumnos/as con necesidades educativas especiales, en el municipio Caroní, del estado Bolívar. Uno de los estados y uno de los municipios más importantes para el desarrollo económico del país por su amplia geografía y sus cuantiosas riquezas minerales.

Ahora bien, ante la necesidad de precisar lo más objetivamente posible las unidades de análisis para la investigación, el presente estudio, sólo se basará en el análisis del proceso de integración escolar de aquellos/as alumnos(as) con

necesidades educativas especiales, asociado a alguna discapacidad física, psíquica o sensorial. Se tomará en cuenta como parte de la población objeto de estudio, sólo aquellos casos que reúnan las siguientes condiciones: a) que cuenten con un estudio diagnóstico emitido por un especialista médico o psicólogo o b) que presenten una discapacidad muy evidente, como los escolares ciegos, sordos, o mutilados, entre otros.

Como se sabe, en el aula regular encontramos múltiples casos con necesidades educativas especiales, pero en muchos de éstos, se desconoce un diagnóstico médico o psicológico preciso y se tomó la decisión de no depender del simple “sentido común” de la/el maestra/o regular o de sus recursos especulativos para determinar si, efectivamente, estamos ante uno de ellos. Además los casos que cuentan con un diagnóstico son los más representativos de la problemática de acceso y permanencia a un proceso de integración escolar en los centros escolares ordinarios. Por lo que reitero, que para efecto de este estudio, el alumnado con NEE está referido a escolares con alguna discapacidad diagnosticada o evidente que requiera apoyos pedagógicos o de servicios.

En este estudio se trabajará con todas las escuelas públicas y privadas, rurales y urbanas, que atiendan los niveles educativos de educación inicial y la primera (1ero, 2do y 3er grado) y segunda etapa (4to, 5to y 6to grado) de la escuela básica, adscritas a la autoridad educativa denominada Municipio Escolar de Caroní, de Ciudad Guayana del estado Bolívar, que contempla a las ciudades de San Félix y Puerto Ordaz. Por esa contextualización geográfica, las interrogantes serán abordadas sólo a nivel del municipio Caroní; sin embargo, este acercamiento a la realidad municipal, contribuirá a que en el futuro, podamos ir aproximándonos, al conocimiento de lo que ocurre en Venezuela con respecto a los procesos de integración y de atención a la diversidad funcional en la escuela.

Para realizar este estudio, se ha optado por una modalidad investigativa, que permita explorar y caracterizar el proceso de integración escolar en el municipio Caroní, combinando herramientas de orientación metodológica, tanto cuantitativas como cualitativas. Como ya referimos, en vista de la carencia de información estadística en materia de precisión de los casos objeto de integración escolar en el

|

municipio, se requiere trabajar con procedimientos propios de la estadística descriptiva. Pero bajo el símil del zoom, a partir de la información gruesa relacionada con las políticas del Estado venezolano en materia de integración escolar y el conocimiento sobre el número de casos atendidos en el año escolar 2010 - 2011, incluida la opinión de figuras claves en el proceso de integración escolar del municipio, queremos afinar la visión para hacerla más precisa, a través de otras técnicas más cualitativas de tipo etnográficos, haciendo uso fundamentalmente de las entrevistas semi-estructuradas y de la observación directa, que posibilite el conocer más de cerca la realidad que estamos abordando.

En función de lo planteado hasta este momento, surgen entonces, las siguientes interrogantes que nos anima a la indagación, al análisis y a la sistematización:

¿Entre el período 2010 al 2014, cuáles son las características del proceso de integración escolar de los alumnos(as) con necesidades educativas especiales en las escuelas regulares del municipio de Caroní?

¿Cuáles son las políticas públicas del Estado venezolano asociadas al proceso de integración escolar del alumnado con NEE en las escuelas regulares del municipio Caroní?

¿En las escuelas regulares del municipio Caroní, cuál es la proporción de atención de estos escolares?

¿Cómo es la participación de las instituciones de Educación Especial en el proceso de integración escolar del alumnado con NEE en la escuela regular?

Objetivos de la investigación

El conjunto de señalamientos expuestos anteriormente, así como las preguntas de investigación presentadas en el párrafo anterior, permiten definir el siguiente objetivo general:

Analizar el proceso de integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales, atendidos entre el período 2010 al 2014, en las escuelas regulares del municipio Caroní del estado Bolívar.

|

El análisis descriptivo de la integración escolar en Caroní, se abordará en base a tres factores básicos: a) políticas públicas en torno a la integración de escolares con NEE; b) opinión por parte de figuras y roles institucionales vinculados con el proceso de gestión de la integración de estos escolares; y c) características de la participación de las instituciones de Educación Especial como servicios de apoyo. Estos tres factores de análisis están incorporados dentro de los distintos objetivos específicos formulados, en este sentido, según el proceso investigativo planteado, en correspondencia con el objetivo general, se definen los siguientes objetivos específicos:

1.- Identificar las principales políticas públicas del Estado venezolano, asociadas a la integración escolar de alumnos/as con necesidades educativas especiales.

2.- Determinar el número de estudiantes con necesidades educativas especiales, atendidos en las escuelas regulares, adscritas al Municipio Escolar Caroní, en el año escolar 2010-2011

3.- Describir el proceso de integración escolar de niños y niñas con necesidades educativas especiales, a través de la opinión de figuras escolares con responsabilidad directa en la atención de este alumnado.

4.- Caracterizar la participación de los institutos y servicios de Educación Especial de Caroní, en los procesos de integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en centros educativos regulares.

Este conjunto de objetivos para el estudio, son formulados en consecuencia, con la pretensión de contribuir a la comprensión de un proceso que desde el punto de vista teórico-normativo, pareciera que tiene un desfase con lo que se practica. De allí que nos planteemos conocer cuál es la distancia entre el “deber ser” y el “ser”.

Es evidente que habría que contextualizar el análisis sobre el principio de integración, dependiendo de las diversas realidades encontradas en cada país. Lo fundamental es seguir dando pasos hacia esa visión de escuela comprensiva que contribuya a mejorar las condiciones de vida y de escolarización de las personas

|

con alguna necesidad educativa específica; una escuela comprensiva que garantice a todos los alumnos la misma oportunidad educativa y social, respetuosa y atenta a la diversidad de sus alumnos e inserta en la búsqueda de una sociedad más justa, plural y democrática.

En los párrafos anteriores, se han señalado algunos elementos que se observan en apenas una primera exploración de la realidad educativa en el municipio Caroní, por lo que es necesario realizar un estudio más sistemático y con mayor profundidad para conocer con elementos científicos, cómo se caracteriza ese hecho educativo.

Después de una revisión en varios centros documentales y bibliotecas de la localidad, observamos una importante carencia de estudios científicos y de aportes teóricos sobre el tema. Ello pudiera ser el reflejo de una subestimación a esta problemática en tomo a una población que no sólo padece de limitaciones físicas, orgánicas o cognitivas, sino que generalmente debe soportar también respuestas sociales discriminatorias, lo que tal vez explique el por qué tantas dudas y concepciones rezagadas sobre la atención más adecuada para los niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad.

En este sentido, se reitera la preocupación por la insuficiencia de investigaciones asociadas a la atención del escolar con discapacidad en la escuela regular, desde los centros de estudios universitarios con formación en el campo educativo. De allí la importancia y el reto que nos hemos planteado en el presente estudio, pues pretende aportar elementos de caracterización de uno de los procesos de inclusión social emblemáticos en la Venezuela de hoy, cuyas políticas públicas deberían orientarse más hacia el avance de dichos propósitos.

En Venezuela la integración social es concebida actualmente como un derecho constitucional, lo que le confiere un carácter no sólo axiológico sino también normativo. Si no logramos avanzar en la construcción cooperada de caminos creativos que nos permita potenciar el desarrollo de una pedagogía atenta a ofrecer respuestas diversas a las también diferentes necesidades educativas de los estudiantes, no lograremos una gestión educativa de calidad. Y cuando aquí hablamos de calidad, nos referimos a una educación que se sustente en una

|

filosofía en pro de la democracia, humanista, que respete y reconozca a la persona como valor supremo; que fomente su dignidad y su autonomía, el derecho que tenemos todos a “ser diferentes”, y a acceder, recrear y transformar la cultura, para enriquecer la sociedad que todos construimos.

El informe de esta investigación lo hemos estructurado en tres partes: La parte I, ha sido intitulada, *Base teórica- conceptual y contextual para la integración escolar*. Este marco teórico-referencial, a su vez está conformado por tres capítulos: a) el Capítulo 1, *Consideraciones históricas y conceptuales de la integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales*. Con este primer capítulo, hemos iniciado el análisis de las principales categorías para la investigación b) el Capítulo 2, *Factores en la práctica socio-educativa para la integración escolar*. Tal como lo sugiere el título del capítulo, en esta parte se analizan los distintos elementos a tomar en cuenta para lograr un proceso holístico de integración escolar y c) el Capítulo 3, *Venezuela, el contexto educativo y la integración escolar*. En este último capítulo de la Parte I, se describe histórica y socioeconómicamente la realidad educativa en la que se desarrolla la investigación.

Posteriormente se continúa con la Parte II del informe, asociado al tema del *Método y la Metodología*. Para el desarrollo de tan importante contenido, se ha elaborado el Capítulo 4 cuyo título es: *Marco epistémico y metodológico*. Su estructura está conformada por tres apartados, uno sobre el diseño investigativo, otro sobre los instrumentos y estrategias para la investigación y un tercero sobre los procedimientos. El informe cierra con la Parte III, *Resultados y conclusiones*, que contempla tres capítulos: El Capítulo 5, *Presentación de los Resultados* y en el mismo se presentan todos los resultados estructurados en tablas y figuras y luego se ofrece una descripción de los mismos. El Capítulo 6 que contiene los principales elementos analíticos sobre dichos resultados y finalmente, el Capítulo 7, con las conclusiones, limitaciones y perspectivas de la investigación.

PARTE I: BASE TEÓRICA-
CONCEPTUAL Y CONTEXTUAL PARA
LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

|

CAPÍTULO 1

CONSIDERACIONES HISTÓRICAS Y CONCEPTUALES DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

En esta primera parte del informe, ahondaremos en dos de las categorías más amplias que constituyen el núcleo del marco teórico-referencial, se trata de la integración escolar y de la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, categorías conceptuales que incluyen diversas dimensiones e indicadores, lo cual signa la complejidad y amplitud de su análisis. En este sentido, en este primer capítulo se atenderán los aspectos histórico-conceptuales y, posteriormente en el siguiente capítulo, se tratarán elementos de carácter más práctico en torno a los principales factores implicados en dichos procesos.

Hablar de la integración escolar de alumnos/as con necesidades educativas especiales tal y como ha sido asumido en esta investigación, es decir, escolares con alguna discapacidad física, psíquica o sensorial, nos remite inevitablemente al tema de la evolución de la Educación Especial. De allí que iniciemos el abordaje teórico sobre este tópico, ya que en determinado momento de su desarrollo histórico y paradigmático se cruza con lo que ha sido la evolución de la integración escolar.

1.1 Breve recorrido histórico de la educación especial

La revisión de algunos datos históricos sobre la educación especial, nos facilita la tarea de interpretar el desarrollo actual de su quehacer teórico-práctico y su impacto en el proceso de integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales. No obstante, sólo haremos un análisis breve que nos permita lograr el propósito que hemos referido anteriormente

1.1.1 El trato a las personas con discapacidad en la etapa pre-moderna

Diversas lecturas nos asombran sobre los más antiguos antecedentes del tratamiento social que recibieron las personas con déficit (Boada y otros, 2011;

Sales, 2004; Sánchez, 2009) esas prácticas crueles son el reflejo de una época en el empeño de lograr una sociedad lo más homogénea posible. Utilizaré la reseña de Pinchs (1999) para ilustrar lo antes dicho:

El filósofo Séneca (año VI ANE al LXV ANE), al referirse a los deficientes expresaba: “Nosotros matamos a los monstruos y ahogamos a los niños que nacen enfermizos. Actuamos de esta manera, no llevados por ira, sino por las normas de la razón: aislar lo sensible es lo sano”. (p.3)

A todas luces, hoy, dichas prácticas, nos parecen repudiables, no obstante, es necesario ubicarse en aquel momento histórico y en lo que esos hechos representan para el análisis de los orígenes culturales de respuestas sociales discriminatorias y segregadoras hacia las personas con algún tipo de déficit.

En la Edad Media junto al férreo liderazgo de la iglesia y su ideología, se observa el inicio de momentos de mayor “compasión” en el trato de las personas con alguna discapacidad. Claro que todo dependía de la arbitrariedad en la concepción e interpretación religiosa de dicho fenómeno. De esta manera, se establecieron espacios de aislamiento en hospitales y conventos, en una visión claramente segregada, pero representó un período de avance con respecto a épocas anteriores.

En el mismo orden de ideas para los siglos XVII y XVIII, el tratamiento más común era la reclusión en grandes centros asistenciales cuyo funcionamiento estaba entre lo caritativo y lo penitenciario, era, lamentablemente, la respuesta social para ese momento histórico.

1.1.2 La educación especial como disciplina pedagógica

Después de esta breve referencia histórica a épocas más antiguas, pasaré a señalar la evolución de la Educación Especial como disciplina pedagógica-didáctica, atenta a la educación de personas con distintos déficit. Ello requiere situarnos a partir de la segunda mitad del siglo XIX, pues es en ese momento, cuando se dan las condiciones de desarrollo de la sociedad, que posibilitan el surgimiento de la Educación Especial. Tolosa (2010) señala los siguientes factores determinantes:

|

Por una parte desde la perspectiva político-social está la reforma de las instituciones, producto de movimientos sociales tan significativos como la Revolución Francesa, y por otra parte desde el punto de vista filosófico y científico-pedagógico nos encontramos con la influencia de autores como Rousseau, adicional también a los aportes de figuras y desarrollos importantes desde la medicina. Todo ello va a producir cambios de actitud socio-educativas verdaderamente significativas para la época.

Estas nuevas condiciones ideológicas, socio-culturales y científicas permiten que ya para finales del siglo XIX se perciban algunos avances, especialmente de tipo médico y pedagógico. No obstante, es bueno recordar que continúa predominando el “modelo de la institucionalización”, cuya característica fundamental es que a las personas internadas, se les considere como enfermos, con poca posibilidad de curación, en este marco surge la educación especial, de la mano de la medicina en su afán por tratar esas patologías. (Lus, 2003).

Es por ello que a la pregunta en torno a ¿cuánto ha evolucionado la educación especial?, Marchesí (2004) resume estos cambios en los siguientes términos, refiere que desde la concepción de “idiotas profundos” en 1886, a “subnormal severo” en 1962, al “niño con dificultades de aprendizaje” en 1981, ha tenido que pasar mucho tiempo. No obstante, también puntualiza, que las transformaciones más importantes se produjeron en el siglo XX, por lo que continuaremos en la revisión de buena parte de ese proceso histórico.

Es también a finales del siglo XIX y principios del XX cuando se dan las condiciones para el inicio y desarrollo de la llamada Pedagogía Terapéutica. Uno de los factores más importantes para que ello ocurriera tiene que ver con la promoción y establecimiento de la obligatoriedad de la educación, factor éste que coadyuvó en la conformación de un sistema de educación especial paralelo al sistema educativo general. Este sistema dual de educación (educación ordinaria y educación especial), es el que ha signado a lo largo del siglo XX e incluso hasta nuestros días, la valoración teórica-práctica de la educación para los niños y niñas con discapacidad.

Otro factor se abre paso a comienzos del siglo XX, y también estuvo marcado por nuevos desarrollos científicos y epistemológicos que irradian hacia las ciencias de la educación. Los autores Jiménez y Vilá (1999, p. 93), lo refieren de esta manera: “El dominio de la medicina en los enfoques educativos relacionados con las discapacidades, va cediendo espacio a nuevas disciplinas científicas, que van abriendo camino”. En este ambiente se comienza a cuestionar a la Pedagogía Terapéutica, como un enfoque meramente clínico y reduccionista. Dicho modelo parte de la conformación de grupos homogéneos, clasificados según los niveles de retardo en el aprendizaje. De esta forma, se critica un modelo educativo segregador y elitista. En contraste con el modelo anterior, surge y toma fuerza un enfoque más holístico que integra no sólo la visión bio-médica, sino otras disciplinas como la pedagogía, sociología, psicología, antropología, etc. Dentro de todas éstas, son la psicología y la pedagogía, las que más influencia tendrán en los inicios del siglo XX.

En el marco de estos nuevos enfoques se va extendiendo y consolidando en distintos países la creación del ya mencionado sistema educativo dual, y en el que subyacen dos aspectos fundamentales: a) la clasificación del alumnado, ya que dado el auge de los modelos de diagnóstico psicológico del momento, se recurre a la medición psicométrica para clasificar a los estudiantes, resultando dos grupos básicos: los estudiantes “normales” que estarían en las escuelas ordinarias y los “anormales”, los cuales serían tratados en las escuelas especiales; y b) la cada vez mayor especialización del personal que presta los servicios educativos, este hecho repercute en la creación de un subsistema de educación especial con alto grado de especialización y con fuerte orientación médico-psicológico.

Dada la importancia del papel que ha jugado la psicometría en el desarrollo cualitativo y cuantitativo de la educación especial, debo referirme aunque sea brevemente, a algunos aspectos resaltantes de su evolución. Sus inicios están asociados a la figura de Alfred Binet, en los primeros años del siglo XX, producto del fenómeno social de la masificación de la educación. Como lo señala Lus (2003) “Binet fue llamado a estudiar un fenómeno social nuevo: el de algunos niños que no aprendían como esperaba la institución escolar”.

|

En 1905, el psicólogo Binet y su colaborador, el médico y psicólogo Theodore Simón, crearon la Escala para la Medida de la Inteligencia (Guillén y Villena, 2006), así surge la categoría del *Nivel Mental*. Posteriormente, este instrumento de medición de la inteligencia ha sido ampliamente utilizado en el campo de la educación en general, pero particularmente de la educación especial. Lus (2003) sintetiza muy bien esta gran influencia:

Su obra inició la instalación de un nuevo modelo en la Educación Especial que parece desembarazarse de la medicina para pasar a depender, predominantemente, de la psicometría.

El modelo estadístico reemplazó al modelo patológico y pasó a tener una vigencia casi universal. Tal vez sea más exacto decir que el modelo estadístico desplaza al modelo patológico pero sigue nutriéndose de él cuando se trata de explicar algunas cuestiones, como por ejemplo las relacionadas con la media de la inteligencia (la normalidad) y sus desvíos por debajo. (p.23)

Luego, W. Stern en el año 1915 crea un nuevo instrumento psicométrico, en este caso para medir el famoso Cociente Intelectual (CI). El uso y abuso de dicho instrumento fue muy generalizado en el campo pedagógico, pero especialmente por la educación especial. Posteriormente han surgido otras revisiones del mencionado test y la propuesta de otros nuevos, sin embargo, todos apuntaron a una clasificación de los escolares en grupos lo más homogéneos posible, proponiendo en consecuencia, una atención de las personas catalogadas como “anormales” en centros especializados, nuevamente aislados y segregados. Definitivamente no era el mejor momento para concepciones más abiertas, inclusivas y eficientes, por lo que todavía no era el momento de la integración escolar.

Fue largo el período casi hegemónico de la psicometría, pero otros tiempos se asomaban ya para finales de la primera mitad del siglo XX, y fueron varios los estudios científicos que cuestionaron la ortodoxia psicométrica (Vigotski, Piaget, Freud). No obstante, el prestigio del CI continuaba incidiendo en la educación especial, al proseguir la apuesta a la cuantificación, no en vano el positivismo

ocupaba también un papel muy hegemónico en el mundo científico-metodológico de ese período.

1.1.3 La segunda mitad del Siglo XX. Segregación Vs. Integración

La educación especial logró un período de consolidación importante y de alta aceptación social; no obstante, a partir de los años 60, bajo un conjunto de circunstancias, tales como: nuevas corrientes de pensamiento, crisis económica mundial, cuestionamiento de la escolarización segregada, un buen nivel de organización de los padres y familiares que ejercían presión social para el cambio, entre otros, generaron un cuestionamiento de la calidad de la praxis de atención de las personas con deficiencias, planteando como propuesta entonces, un cambio significativo desde el punto de vista teórico-práctico, basada en los principios de normalización, integración y sectorización, categorías éstas que serán ampliamente desarrolladas en los apartados siguientes, dado su importancia para esta investigación

Ciertamente, los mencionados principios produjeron importantes y significativos cambios, en general en la atención de las personas con discapacidad, pero también y de manera particular, en la educación especial como disciplina pedagógica. Claro que dicho impacto tiene diferentes grados y varía de acuerdo a la particularidad de cada país y ello lo observamos en el caso que me ocupa en este estudio, como es la realidad venezolana, de la cual también ampliaremos su explicación en capítulos posteriores.

De esta manera, y especialmente ya en la década de los 80, se hicieron esfuerzos hacia la integración escolar, donde el subsistema de educación especial jugó un papel importante en el tránsito de la atención en institutos de educación especial hacia los centros de educación regular.

En la década de los 90, el proceso histórico continúa, y el desarrollo científico y pedagógico también. En 1994 se realiza en Salamanca, España, la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*, estableciéndose directrices de acción, para casi todos los países del mundo, en materia de atención del alumnado con NEE, ampliándose con ello, el papel que debe jugar la educación especial, pero, dentro de un marco de inclusión

|

y flexibilidad para que contribuya a lograr una efectiva integración escolar, lejos de las concepciones cerradas, muchas veces celosas y temerosa de la pérdida de los espacios de intervención, que lleva a no romper con el paradigma de la segregación.

En función de esta última reflexión, han surgido opiniones críticas sobre la pertinencia o no de la educación especial, opiniones cuestionadoras, que en algunos casos pueden lucir extremas. En este orden de ideas, en 1998, Booth y Ainscow (referido por Echeita, 2006, p.22), plantean: “lo que tendría sentido es tratar de superar la educación especial como una disciplina y actividad profesional específica y, sobre todo, aislada del devenir de los tiempos”. El mismo autor completa la idea y señala: “hoy lo que tiene sentido es hablar de *educación de calidad para todos* y no tanto de educación especial”.

También la realidad socio-económica de cada región o país, permite el desarrollo específico en esta materia, por ejemplo, en un importante trabajo de investigación sobre las necesidades educativas especiales en Europa (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2003, p.13), se señala: “La transformación de centros específicos e institutos en centros de recursos es una tendencia muy común en Europa”. Bajo un enfoque similar, referiré el siguiente comentario (Las Necesidades Educativas Especiales, 2002).

En la actualidad se tiende a abandonar el concepto de Educación Especial ya que el mismo término lleva implícito su aceptación como algo diferente del hecho educativo general. Debemos considerar que toda educación ha de ser ‘especial’ ya que la educación ha de adaptarse al ritmo individual de cada sujeto. Cada alumno es diferente, por lo tanto, es adecuado que la educación trate las diferencias individuales. Los alumnos con n.e.e. no pueden ser excluidos del sistema ordinario de enseñanza por lo que la Educación Especial tiende a desaparecer integrándose en la educación general. (p.1)

Con estas últimas opiniones quiero reflejar el grado e intensidad de las discusiones sobre esta disciplina profesional del campo pedagógico, opiniones con las que, por ahora, no necesariamente me identifico, especialmente cuando analizamos la problemática de la integración de los escolares con necesidades

educativas especiales en un municipio del estado Bolívar en Venezuela. Como investigadora de un país en condiciones de “subdesarrollo”, creo que hoy (por lo menos en nuestros países) la educación especial tiene todavía un importante papel que jugar, pero eso sí, con grandes retos para su transformación, en función de promover y apoyar procesos efectivos de integración escolar, articulando con las escuelas regulares, proporcionando asistencia y asesoramiento, abriéndose en definitiva, a los procesos de inclusión y respeto a la diversidad.

1.1.4 Los principales desafíos de la educación especial por la integración escolar

¿Cuál es el deber ser de la educación especial hoy? ¿Cuál es su papel en los procesos de integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales?, ya lo mencionábamos al final del apartado anterior, sin embargo, dado la importancia del tema, dedicaremos algunas otras líneas para ampliar nuestro criterio al respecto.

Hoy día el hablar de educación especial, debería estar asociado a los procesos de integración escolar, a través de una labor de acompañamiento que promueva, anime e impacte verdaderamente dichos procesos (Peydró, Agustí y Company, 1997). Estos señalamientos surgen también como producto de los estudios que demuestran la limitada contribución de la educación especial para la integración de las personas con discapacidad (Echeita y Simón, 2007). También de manera puntual y esclarecedora, en el año 2003, Freidin, et al. (Referida por Dubrovsky, 2005) desarrolla esta idea:

A partir de la implementación de las políticas de integración, la escuela común debe aprender a trabajar con niños con NEE y la escuela especial debe apoyarla, sostenerla y aconsejarla. En este sentido, se presenta, para la escuela especial, la necesidad de poder abrirse a un nuevo modo de encarar su tarea... Los procesos de aprendizaje se constituyen en una responsabilidad compartida entre la escuela común y la escuela especial. (p.30)

En función de lo señalado en esta referencia y en coincidencia con dicha autora, los centros o institutos de educación especial, deben transformarse

fundamentalmente en instancias de apoyo y asesoramiento en la atención de estudiantes con NEE en la escuela ordinaria, de esta manera deben formar parte de sus tareas: la elaboración de materiales y métodos, la formación y capacitación a docentes y padres, el asesoramiento para la evaluación y seguimiento de los casos, con especial énfasis en los temas asociados en las adaptaciones y flexibilidad curricular, también en los casos en los que se requiera, el apoyo en el proceso de integración laboral, etc.

Visto así, las principales funciones de la educación especial, ésta debe concebirse como parte de los servicios educativos con los que se debe contar para la atención integral de los escolares. En este sentido, la educación especial debe dejar de centrarse en el déficit de algunos alumnos especiales para entenderse más bien como el conjunto de recursos educativos que podrá utilizar de forma temporal o permanente, el alumnado con NEE. (Palomares, 1992).

Finalmente y como resumen de nuestras exigencias al nuevo rol de la educación especial (exigencia que cobra mayor vigencia, reitero, en nuestros países no desarrollados), haré mención a uno de los puntos correspondientes de las recomendaciones emitidas en la emblemática Declaración de Salamanca (referida por Frola, 2005, p.36), dicha recomendación plantea: “Transformar progresivamente los servicios de educación especial como apoyo a la educación regular”. He allí parte de las orientaciones fundamentales para todos los países del mundo, ese es precisamente el principal desafío de la educación especial, veamos al final de este informe de investigación qué nos dice la dinámica de la realidad socio-educativa venezolana con respecto a este punto.

1.2 La escuela comprensiva y los principios de normalización, integración y sectorización

Para efectos del presente estudio, la integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales, es una categoría básica, pero para abordar su sustentación teórica debemos trabajar primero otras categorías más generales, nos referimos a los principios de: normalización, sectorización e integración. El principio matriz es sin lugar a dudas, el de normalización y surge al fervor de la propuesta educativa en torno a una escuela comprensiva. Sus raíces inspiradoras desde el punto de vista ideológico, las encontramos en el movimiento cultural de

los años 60, y su cuestionamiento a las desigualdades sociales. Los aspectos principales de su recorrido histórico-conceptual, será brevemente explicado a continuación.

1.2.1 El principio de normalización

El principio de normalización se instaura en los países escandinavos, en 1959, a través de las formulaciones del danés Bank-Mikkelsen, director para el momento de los servicios sociales para los deficientes mentales en Dinamarca. Según Rubio (2009), Mikkelsen parte de la idea de la necesidad de que la vida de una persona con deficiencia mental debe ser lo más parecida posible a la del resto de la sociedad, en cuanto a su dinámica, oportunidades y opciones, y en las distintas esferas de la vida. Estos novedosos planteamientos para la época, tuvieron repercusión legislativa cuando logra que la legislación sobre deficientes mentales asumiera dicho concepto.

Estas ideas se extendieron hacia los países nórdicos y en 1961, el sueco Bengt Nirje, director ejecutivo de la Asociación Sueca para Deficientes, define el principio de Normalización, como la necesidad de “poner a disposición de los retrasados mentales, los modelos y condiciones de vida cotidiana lo más cercano posible a la norma y modelos de la corriente principal de la sociedad” (Pichs, 1999, p.13). Bajo este contexto Nirje, distingue que no se trata de la normalización de personas, sino que el principio está referido a la normalización de las condiciones de vida y que la sociedad debe garantizar a estas personas. Fue Nirje quien, adicional a enriquecer el principio de Normalización, logró popularizarlo.

Palomares (1992) hace un buen resumen de los principales aportes de B. Ninje en la ampliación del enfoque de la normalización. El autor referido explica que la extensión del concepto por Ninje, estuvo orientada en dos sentidos:

Normalizar significa, en primer lugar, poner al alcance de todas las personas deficientes las formas de vida y condiciones de existencia cotidiana tan cercanas como sea posible a las circunstancias y género de vida de la sociedad a la cual pertenecen. En segundo lugar, significa la posibilidad para la sociedad de buscar y respetar a las personas con deficiencias

reduciendo los temores y fantasmas que la han impulsado en otras épocas a marginar a estas personas. (p.3).

En este sentido el principio de normalización “significa la aceptación de las personas con su deficiencia dentro de la sociedad ‘normal’ con los mismos derechos, responsabilidades y oportunidades” (Las Necesidades Especiales Educativas, 2002, p.3). Por lo tanto, no es la persona con discapacidad la que debe buscar adaptarse para entrar en el rango de lo “normal”, por el contrario, lejos de tratarse de un proceso de normalización de la persona, es más bien, el de la normalización de las condiciones de vida de esa persona, la responsabilidad de todos los miembros de la sociedad en hacer las adaptaciones necesarias para garantizar una mejor calidad de vida para ellos en particular, pero que en definitiva, impacta hacia una sociedad más justa para todos y todas.

La extensión del principio de normalización hacia el continente americano, específicamente hasta los Estados Unidos y Canadá, se debe a otro estudioso también nórdico, Wolf Wolfensger, quien incluso le incorpora la expresión “*valoración del rol social*” (Parrilla, 1992; referido en Necesidades Educativas Especiales, 2002). En sus planteamientos subyace la necesidad de hacer extensible dicho principio a cualquier ambiente: médico, educativo, social o político, psicológico, etc., es decir, lo fundamental es tener en cuenta la aproximación de cada individuo a las oportunidades de la vida plena. Cuando el principio de Normalización se traslada al contexto de las relaciones humanas, se habla de Integración.

1.2.2 Definición del principio de integración

La base teórica-filosófica de la Integración como principio es la Normalización, ambos han sido manejados por distintos estudiosos y autores, en variados contextos y momentos. En tal sentido, queremos presentar en forma resumida y esquemática, algunos de los diversos enfoques:

- Bank-Mikkelsen: Este emblemático autor, asume el principio de integración como el camino o método para conseguir la normalización, mientras que la normalización es el objetivo por alcanzar. Ello significa aceptar al niño

|

disminuido con sus deficiencias y facilitarle unas condiciones de vida normales, de acuerdo con sus posibilidades (Molina 2003 y Palomares 1992)

- Ninje: Considera la integración como un proceso, que pasa por diferentes niveles, cada uno de los cuales representa un paso más en el camino de la normalización. Estos niveles son: a) integración física, b) integración funcional y c) integración personal. En producciones teóricas posteriores, Ninje complementa su enfoque al plantear que al referirnos a la integración se entiende que todos compartimos los mismos valores y derechos básicos, siendo fundamental el reconocimiento de la integridad del otro. (Molina, 2003 y Palomares, 1992)

- Wolfensberger: Considera la integración como la resultante de la normalización, la integración debe ser asumida como el uso de medios lo más normativo posible desde el punto de vista cultural, con el fin de establecer comportamientos y características personales en relación con las personas con discapacidad, de manera que dichas condiciones, sean lo más parecido posible a las que conseguimos en el resto del contexto sociocultural. (Molina, 2003)

-Keith Beeny: La integración como filosofía viene a significar una valoración de las diferencias humanas, en tal sentido, no se trata de eliminar las diferencias, sino de aceptar su existencia como distintos modos de ser dentro de un contexto social, que pueda ofrecer a cada uno de sus miembros las mejores condiciones para el desarrollo máximo de sus capacidades y potencialidades, poniendo a su alcance los mismos beneficios y oportunidades de la vida normal. (Pichs, 1999)

- Bronston: En términos muy claros y sencillos, este autor asume a la integración como la posibilidad de tener iguales privilegios y derechos que los demás, estar con sus compañeros no deficientes y aprender de ellos, recibir servicios especiales sin ser segregado, trabajar cerca de personas no deficientes, así como vivir en una casa corriente, cerca o con personas no deficientes (Molina, 2003).

- Piaget: Vista la integración social como derecho, la define como el derecho de todas las personas a desarrollarse a plenitud, de acuerdo a las posibilidades de que dispone y la sociedad tendría la obligación de transformar

|

esas posibilidades en realizaciones efectivas y útiles. (Referido en Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial, 1997)

- Monereo: Con una visión holística, resalta el carácter activo, unificador e independiente del principio de integración. Lo considera como un proceso que sugiere no sólo la adición de elementos de un todo a integrar sino también y, fundamentalmente, la relación de interdependencia entre dichos elementos. (Necesidades Educativas Especiales, 2002)

- Nozenko: La integración social responde a una concepción del hombre, en su condición de persona, cuya dignidad personal radica, en asumirse como ser cultural, social e histórico, con una tendencia hacia la autorealización, libertad y apertura solidaria con los demás seres humanos, con capacidad de originalidad y creatividad y jerarquía de valores y dignidad personal (Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial, 1997a).

-Name: Proceso dinámico, gradual y progresivo que involucra las distintas instancias del quehacer humano y que implica acciones continuas y sistemáticas para posibilitar el ajuste progresivo y dinámico entre ambos polos indisolublemente unidos de la relación: la persona con necesidades especiales, con sus características específicas, es decir, con competencias y limitaciones, y las posibilidades reales y efectivas del medio para satisfacer los requerimientos integrales de ese individuo para su beneficio y progreso. (Name, 1996)

- Dubrovsky: plantea que la integración como ideología debe sostenerse en un principio fundamental que es la valoración de las diferencias. (Dubrovsky, 2005).

Con todo este abanico de definiciones, podemos observar la trayectoria conceptual de este principio de integración como categoría asociada lógica e inevitablemente al de la normalización. Adicionalmente, también observamos que la mayoría de los autores y trabajos referidos al tema, hacen una vinculación directa y muchas veces exclusiva, del proceso de integración social con las personas con discapacidad. Ello quizás por el contexto social y científico que marcó el surgimiento de estos principios a la luz del cuestionamiento de la

|

atención segregada que recibían las personas con déficit, tal y como ya fue explicado en apartados anteriores.

No obstante lo comentado en el párrafo anterior, considero que es un enfoque algo limitado para una categoría con alcance axiológico que trastoca la posibilidad de construcción de una sociedad más justa y feliz para todos/as. Observación que hago, incluso, a pesar de que en esta investigación, la población a la cual nos referiremos es al alumnado con necesidades educativas especiales, asociado con alguna discapacidad, como también hemos mencionado antes.

En función de estas inquietudes, resulta importante entonces, precisar aún más, el cómo asumimos el principio de integración. En primer lugar y apoyándome en algunas conceptualizaciones ya referidas y con las cuales coincido, me atrevo a definir al principio de integración como la valoración que contribuye en forma determinante con la ruptura de las concepciones y políticas sociales de la homogeneización y de la segregación, que a lo largo de una historia de injusticias se han venido materializando en distintos ámbitos de la sociedad y por diferentes motivos: religiosos, étnicos, sexuales, económicos, físicos, de personalidad, desarrollo de inteligencias, etc. De allí que al hablar de los procesos de integración social, se asuma una dimensión mucho más allá que el ámbito puramente escolar y el asociado a las discapacidades.

Es indudable que, visto así, el principio de integración comprende fundamentalmente un cambio de valores, y nos lleva a acercarnos al principio de la diversidad y a la valoración positiva de las diferencias entre los seres humanos, como característica inherente a su naturaleza y que además favorece la mejora de las condiciones de las relaciones socio-culturales, lo cual redundará en beneficio de todos (Viloria, 2005).

Esta valoración del reconocimiento y respeto del otro, del derecho que tenemos todos y todas de desarrollarnos a plenitud, se debe traducir en la práctica en tener iguales oportunidades de participación social en los distintos ámbitos (familiar, educativo, laboral, recreacional, etc.) con iguales derechos y deberes que las otras personas, por lo que, para que ello ocurra, la sociedad y el Estado de cada país deben garantizar las condiciones necesarias en cuanto a factores como:

las leyes y normativas, los servicios necesarios y la cultura de la solidaridad, la alteridad y del respeto a la diversidad.

1.2.3 El principio de sectorización

En términos de Bank-Mikkelsen, la normalización es el objetivo a conseguir y la integración sería el método para lograrlo. Pero en la práctica, el desarrollo de los principios de Normalización e Integración, ha llevado a una tendencia de descentralización, enmarcado dentro del principio de sectorización, generándose iniciativas de participación de carácter local y comunitario en el campo de los servicios sociales. Cuando trasladamos el principio de normalización al terreno de los servicios y su accesibilidad hablamos de sectorización.

La normalización y la integración pasan por la sectorización, ya que sectorizar significa acercar los servicios a la localidad donde se produce la demanda. De allí la descentralización, ya que los servicios requeridos para satisfacer las demandas de las personas, deben ser satisfechas allí donde se producen, y no en lugares “especiales” y distantes.

Este último aspecto es fundamental para garantizar un verdadero proceso de integración escolar, pero de manera muy específica para aquellos sectores más vulnerables desde el punto de vista socioeconómico, como los sectores rurales de nuestros países latinoamericanos, que muchas veces carecen de los servicios esenciales de salud y educación, mucho más en lo que respecta a otro tipo de servicios de apoyo especializado, como por ejemplo los que requieren las personas con discapacidad, por lo que una parte muy importante de las políticas públicas del Estado deben estar orientadas a incrementar la inversión en los servicios de apoyo y atención necesarios para los procesos de integración e inclusión social.

1.3 Las Necesidades Educativas Especiales desde el informe Warnock y la Declaración de Salamanca

En este apartado abordaremos uno de los constructos básicos para la presente investigación, se trata de las “necesidades educativas especiales”, su trayectoria epistémica y conceptual, ha estado subyacente en los párrafos anteriores de este capítulo, concretamente, en la descripción de los procesos de

transformación de la educación especial, la escuela comprensiva y los principios de normalización, integración y sectorización. No obstante, esta emblemática categoría debe su popularización fundamentalmente a dos hechos socioeducativos de gran significación: el informe Warnock y la Declaración de Salamanca.

1.3.1 El informe Warnock

En el año 1974, en el Reino Unido, el Departamento de Educación y Ciencia, conforma el llamado *Comité de Investigación sobre la Educación de Niños y Jóvenes Deficientes*, a objeto de revisar y analizar el desarrollo de la educación especial en dicho país. Este equipo de investigación produjo el conocido “Informe Warnock”, denominado así en honor a la presidenta del comité que lo elaboró, Mary Warnock. Este informe fue publicado en 1978 y representa un hito de gran trascendencia, no sólo para el proceso de Integración en Inglaterra, sino para todo el mundo. Pujolás (s/f, p. 31) hace referencia a lo planteado por Marchesi y Martín, sobre dicho informe, el cual tuvo “el enorme acierto de convulsionar los esquemas vigentes y popularizar una concepción diferente de la Educación Especial”. Uno de los aspectos más importantes de aporte a la sociedad y especialmente al ámbito educativo, fue el asociar la Educación Especial con la atención a las Necesidades Educativas Especiales.

En razón de la importancia del Informe Warnock y su incidencia en nuestra temática de investigación, se presentará muy resumidamente las principales conclusiones y sugerencias, recogidas por algunos autores (Aguilar, 1991; Echeita, 2006 y Sánchez, 2009):

Ningún niño será considerado en lo sucesivo ineducable.

La educación es un bien al que todos tienen derecho.

Los fines de la educación son los mismos para todos.

La Educación Especial consistirá en la satisfacción de las necesidades educativas de un niño con objeto de acercarse al logro de estos fines.

Las necesidades educativas son comunes a todos los niños.

Ya no existirán dos grupos de alumnos, los deficientes que reciben educación especial, y los no deficientes que reciben simplemente educación.

|

Si las necesidades educativas forman un continuo, también la educación especial debe entenderse como un continuo de prestación que va desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículum ordinario.

Las prestaciones educativas especiales, donde quiera que se realicen tendrán un carácter adicional o suplementario y no alternativo o paralelo.

Actualmente los niños son clasificados de acuerdo con sus deficiencias y no según sus necesidades educativas, por lo que se recomienda, la abolición de las clasificaciones legales de los deficientes y se utilizará, no obstante, el término “dificultad de aprendizaje” para describir a los alumnos que necesitan alguna ayuda especial.

Se adoptará un sistema de registro de los alumnos necesitados de prestaciones educativas especiales en el que no se impondría una denominación de la deficiencia sino una explicación de la prestación requerida.

Con estos trascendentales aspectos y otros que conforman todo el cuerpo conceptual del llamado Informe Warnock, no queda lugar a dudas, que representó un gran motor de impulso para el establecimiento de políticas de promoción de la integración escolar en distintas partes del mundo. Pero además se hizo énfasis en la sustitución de “la categorización” por un amplio concepto de “Necesidades Educativas Especiales” que comprenda a un alumnado con cierta clase de dificultades de aprendizaje, cualquiera que sea su causa. Al respecto, las palabras de Lus (2003, p. 34) sintetizan bastante claro lo que queremos resaltar: “se trata de un cambio muy saludable, y de un gran aporte para todos aquellos que estamos empeñados en lograr una creciente despatologización de la educación especial”.

En función de lo señalado en el párrafo anterior me parece importante reiterar que la categoría necesidades educativas especiales, debe abarcar a todos los alumnos con dificultades de aprendizaje, cualquiera sea el origen de éstas. Por lo que necesidades educativas especiales comprende el conjunto de recursos educativos a la disposición de los alumnos cuando éstos lo requieran, bien sea de forma temporal o permanente dado algún problema de aprendizaje, y que por lo

tanto, requieren de una atención más específica y, de recursos educativos más especializados, que los que requieren sus compañeros de edad similar.

Cuando se habla de un alumno con necesidades educativas especiales, se está haciendo referencia a que dicho alumno necesita de una serie de ayudas (pedagógicas o de servicios) no comunes, que le posibiliten el éxito escolar. Por lo que supone cambios significativos en las distintas esferas teórico-epistemológicas y prácticas de la pedagogía, en primer lugar un compromiso social y ético de educar en la diversidad, una nueva concepción del currículum que sea abierto y flexible, para adaptarlo a las diferentes necesidades de los estudiantes, una política de permanente formación y actualización de los docentes, la disposición de un conjunto de medios y recursos materiales para el desarrollo de prácticas educativas basadas en la atención diferenciada para todos los alumnos, etc.

También y como parte de los aspectos contenidos en el Informe Warnock, asociados a las personas con discapacidad, encontramos la sugerencia de estar especialmente atentos a dos aspectos: una intervención temprana de estas personas y la preocupación por los jóvenes que culminan los niveles de educación obligatoria y que por lo tanto deben continuar con su proceso de integración educativa, social o laboral.

1.3.2 La Declaración de Salamanca y un Marco de Acción para las necesidades educativas especiales

Al finalizar nuevamente la lectura de este documento aprobado por unanimidad (por más de 300 participantes representando a 92 gobiernos), en la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*, evento que fue realizado en Salamanca, España entre el 07 y el 10 de junio del año 1994, no me quedan dudas, de lo que representa como valiosa herramienta conceptual y normativa para la orientación y empuje de los procesos de integración social y educativos a nivel mundial.

Su base conceptual, sus políticas y propuestas, muy probablemente fueron el producto de un complejo proceso de discusión y análisis de los mejores estudiosos e interesados en este ámbito social. En este sentido creo que dicho documento, recoge el sentimiento y una praxis académica, pedagógica, comunitaria y familiar,

|

de muchas personas y organizaciones que han luchado para que la sociedad definitivamente avance hacia una ética de justicia e inclusión.

La Declaración de Salamanca es un referente obligado para esta investigación, ya lo mencionaba en párrafos anteriores cuando desarrollaba la temática sobre la educación especial, y es que me produce una gran emoción (con el perdón de la “objetividad investigativa”), la claridad y la visión integral del enfoque en torno a los diversos tópicos asociados a las personas con discapacidad y con otro tipo de necesidades educativas, pero particularmente, por el desarrollo conceptual de dos temas fundamentales: la Educación Especial y las Necesidades Educativas Especiales. Esta última categoría será objeto de análisis en los siguientes párrafos.

Partamos del enunciado conceptual desde el mismo Marco de Acción (UNESCO, 1994), que señala:

En el contexto de este Marco de Acción el término “necesidades educativas especiales” se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto necesidades educativas en algún momento de su escolarización. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves... Esta idea ha llevado al de la escuela integradora... El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación y crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras. (p.6)

Este concepto despliega un conjunto de factores que deben ser tomados en cuenta para lograr un verdadero proceso de integración escolar, de igual manera, resalta la trascendencia y el significado de cambios de valores y actitudes para el desarrollo y avance de una mejor escuela y sociedad.

Por otra parte, es necesario resaltar el carácter de amplitud y comprensividad de las necesidades educativas especiales como categoría, ¿a

cuántos escolares abarca? ¿Cuán común son estas NEE? Al respecto recurriremos a la explicación que nos ofrece Echeita (2006) cuando comenta:

Los documentos de la conferencia hicieron hincapié en resaltar que cualquier alumno puede experimentar dificultades para aprender, en un momento u otro de su escolarización. Experimentar dificultades para aprender es, por lo tanto, algo común a todos los estudiantes a lo largo de su escolarización y no sólo patrimonio de unos pocos alumnos o alumnas...

Una consecuencia indirecta de este planteamiento fue la de extender esta misma perspectiva a todos los alumnos que experimentan dificultades en su proceso educativo o que se encuentran en situación de desventaja respecto a otros. Esto es, alumnos con necesidades educativas especiales no son sólo aquellos con discapacidades, sino en buena medida cualquiera que, en un momento u otro de su vida escolar, por una u otra razón, precisan que se remuevan los obstáculos, las barreras de todo tipo que les impida avanzar en su escolaridad. (p.42)

Este último planteamiento es importante resaltarlo, en razón de posibles malas interpretaciones, en lo que respecta al tema de los escolares con alguna discapacidad, ya que buena parte de la lectura del documento conclusivo de la mencionada conferencia da pie para pensar que se están refiriendo solamente a este tipo de alumnado, cuando evidentemente no es así. Reiteramos, si en algún punto puso su énfasis dicha declaración fue en el carácter amplio y abarcador de las necesidades educativas especiales. Como muestra y para finalizar este apartado, referiremos el punto 3 del mismo documento (UNESCO, 1994):

3. El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y a niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. (p.6)

|

Son muchos los aspectos que abarcan esta Declaración, y sobre todo, el Marco de Acción para la atención de las necesidades educativas especiales. Más adelante se mencionarán otros, particularmente cuando desarrollemos lo referente a los factores necesarios para lograr un exitoso proceso de integración escolar de este alumnado.

1.4 Aproximación a una clasificación de las necesidades educativas especiales

El desarrollo de este tema que de alguna manera exige un buen grado de precisión, choca un poco con la concepción de amplitud que puntualizamos en los párrafos anteriores, en torno a qué se entiende cuando se habla de las necesidades educativas especiales. De allí que sea necesario, antes de presentar una propuesta clasificatoria, el hacer algunas precisiones sobre esta materia:

A pesar del cuestionamiento (críticas a las que me he sumado en párrafos anteriores) a los excesos en el uso y abuso de las “categorizaciones” en el campo de la integración escolar (Peydró, Agustí y Company 1997), coincido con Arco y Fernández (2004) cuando refieren que los sistemas clasificatorios son importantes para la toma de decisiones en los procesos de evaluación e intervención de los casos con necesidades educativas especiales.

El propósito y la importancia de este punto temático, tiene que ver con la necesidad de clarificar las categorías con la que he venido trabajando de manera teórica-práctica, reflejándose en la elaboración de los instrumentos de recolección de información y en el mismo trabajo de campo.

Por respeto a la profesión y por las características de la presente investigación, no planteo como propósito de este punto desarrollar de manera exhaustiva la temática de la clasificación de las NEE asociadas al concepto de “enfermedad”, cuestión que sí ha sido ampliamente trabajado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) a lo largo de varias fases. Un enfoque de esta naturaleza pudiera ser abordada por los profesionales de la medicina o incluso de la psicología. Por lo que solo haré algunas referencias para la ubicación histórica del tema, en asociación, sobre todo, con la categoría de la discapacidad dado su relación con la población objeto de estudio.

1.4.1 La Organización Mundial de la Salud y la clasificación de las enfermedades y sus consecuencias

A pesar del marcado modelo médico que la sella, es necesario reconocer que la clasificación de las enfermedades y sus consecuencias por parte de un organismo internacional como la OMS, sin lugar a dudas, ha representado un importante aporte para el avance de los sistemas de salud en el mundo. Aramayo (2005) refiere al respecto:

La Organización Mundial de la Salud con esta clasificación, además de contribuir al estudio y evaluación de los sistemas asistenciales de los países miembros, crea condiciones para la formulación de políticas de salud, las cuales, entre sus múltiples beneficios y aplicaciones pueden ahora describir muchas circunstancias en las que viven las personas que tienen discapacidades. (p.41)

La Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE) fue iniciada en 1853 por el Congreso Estadístico Internacional, pues se requería un índice clasificatorio uniforme de las causas de defunción para todos los países del mundo (OMS, 2001). A partir de allí se inicia un largo camino de revisiones para la construcción de una clasificación mundial en consonancia con el desarrollo de la ciencia y de la sociedad.

A través de la figura 1.1, podemos ver de manera general y esquemática algunos de los principales cambios en este proceso de estandarización en una clasificación de las enfermedades y sus consecuencias, llegando a nuevos instrumentos de clasificación, como lo son la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalía CIDDM-1, en 1980 y la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIDDM-2 o CIF) del año 2001, esta última, sirve de complemento al CIE. Este breve análisis es necesario además, puesto que, en nuestro país, buena parte de los diagnósticos médicos y de otro tipo de especialistas, son elaborados utilizando estas clasificaciones que tienen carácter internacional.

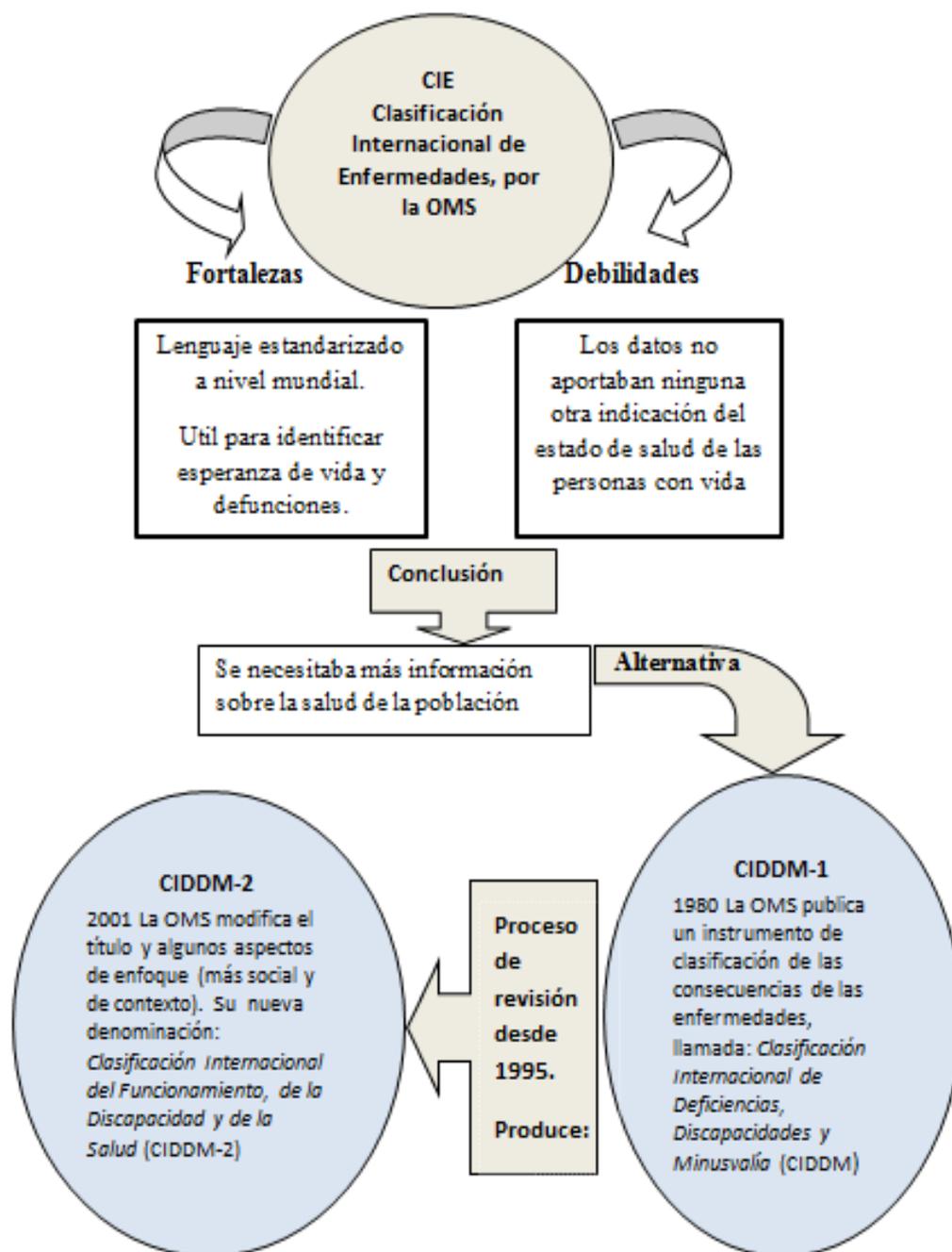


Figura 1. 1 Proceso de clasificación de las enfermedades y sus consecuencias
Fuente: Elaboración propia

Como observamos en la figura 1.1, a partir de 1980, a través de la CIDDM-1, la OMS proporcionó un valioso instrumento para analizar, codificar y valorar las consecuencias de los trastornos. A pesar de sus limitaciones, pues es una clasificación marcada fundamentalmente por una perspectiva médica, ésta me permitirá abordar de manera sucinta a la discapacidad como una de las categorías utilizadas en esta investigación. En función de ello, tomaré prestado un cuadro resumen ofrecido por Luque (s/f) y en el que se explica dicho instrumento de

clasificación en función de sus tres dimensiones: *deficiencia, discapacidad y minusvalía.*

Tabla 1.1 Deficiencia, discapacidad y minusvalía según la CIDDM-1

<p style="text-align: center;">DEFICIENCIA</p> <p style="text-align: center;"><i>Toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Ausencia de una mano. Mala visión. Sordera. Retraso mental. Parálisis.</i></p> <p style="text-align: center;">DISCAPACIDAD</p> <p style="text-align: center;"><i>Toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad, en la forma o dentro del margen, que se considera normal para un ser humano.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Dificultad para subir escaleras. Dificultad para hablar. Dificultad para arrodillarse. Dificultad de comprensión. Dificultad excretoria.</i></p> <p style="text-align: center;">MINUSVALÍA</p> <p style="text-align: center;"><i>Toda situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol social, que es normal en su caso, en función de la edad, sexo y factores sociales y culturales.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Minusvalía de independencia física. Minusvalía ocupacional. Minusvalía de integración social. Minusvalía de autosuficiencia económica.</i></p>
--

Fuente: Luque Diego (s/f). Documento en línea.

Como ya explicamos en el figura 1.1, este modelo de clasificación fue sustituido por la CIDDM-2 o CIF en el año 2001, el cual toma más en cuenta los aspectos de tipo social y de contexto, sustituyendo la mayoría de las categorías anteriormente explicadas en la tabla 1.1, especialmente el término referido a la minusvalía, que con razón fue tan fuertemente cuestionado, no ocurrió lo mismo con el término discapacidad. Veamos la síntesis que nos presenta el CEMECE (2008) con respecto a la nueva CIDDM-2 o CIF.

El término *Funcionamiento* se incluye como término neutro y término que abarca: función corporal, actividad y participación.

El término *Discapacidad* aparece en el título abarcando: deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación.

|

La incorporación del término de *Salud* se propone en el título, dada la necesidad de enfatizar el hecho de que la CIF se concibe dentro de un marco conceptual que evalúa salud y estados de salud.

Estos modelos médicos, a lo largo del tiempo han recibido grandes reconocimientos en razón de lo que han representado para el avance de la salud mundial, pero también han sido objeto de fuertes críticas. Un ejemplo de estas críticas lo encontramos en el llamado “modelo social” al cual Aramayo (2005) hace referencia, y que plantea la necesidad de una concepción más holística para el análisis de la categoría sobre la discapacidad,

El enfoque o modelo social de la discapacidad, plantea con suficiente razón, que muchas veces la dependencia de las personas con discapacidad son sobre todo, el resultado de las barreras incapacitantes, creadas por una cosmovisión homogeneizadora, en correspondencia con un mundo diseñado para personas sin discapacidad. De esta manera, se trasladan los límites de la discapacidad desde la visión de un problema meramente personal a la manera cómo está estructurada la sociedad. Esto coincide con los argumentos enfatizados a lo largo de este capítulo y que hemos venido trabajando en la definición de la categoría sobre las Necesidades Educativas Especiales.

Ahora bien, en este apartado hemos desarrollado la temática de las necesidades educativas especiales asociadas a un trastorno, enfermedad o discapacidad, pero como recordaremos, las NEE abarcan muchos más factores y muchas más situaciones. Para clarificar o precisar mejor esta concepción, en el siguiente punto presentaré, lo más esquemático posible, un modelo clasificatorio, con el cual he trabajado a lo largo de la presente investigación.

1.4.2 Una propuesta de clasificación de las necesidades educativas especiales

Hablar de posibles fuentes o causas de las NEE, es tan amplio como clasificar las distintas fuentes de la diversidad escolar, no obstante, para efectos de este estudio, he trabajado con una propuesta de clasificación lo más sencilla y abarcadora posible. En la figura 1.2, se ofrecerá una clasificación general que he elaborado, producto de algunas referencias teóricas tomadas de diversos autores

(Frola, 2005; Molina, 2003; UNESCO, 1994). Las diferentes NEE, sean estas temporales o permanentes, pueden estar asociadas a:



*Figura 1. 2 Clasificación general de las NEE para la investigación.
Fuente: Elaboración propia.*

La propuesta de clasificación recogida en la figura 1.2, también está elaborada en el marco de lo planteado por un principio rector del Marco de Acción para la atención de las NEE (Declaración de Salamanca), razón por la cual, me permito referir textualmente, por lo didáctico, esclarecedor e integrador y donde está implícita ya una clasificación bastante amplia. Veamos (UNESCO, 1994):

Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y a niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. (p.6)

Sin embargo, es necesario ratificar, que para efectos de la presente investigación y a objeto de determinar parte del universo de estudio, el cual será explicado más en detalle en el capítulo 4 de este informe, debemos puntualizar que estaremos trabajando sólo con aquel alumnado con necesidades educativas especiales, vinculado a una discapacidad de tipo sensorial, intelectual o física.

|

Por otra parte, dentro de los tipos de NEE asociados a las discapacidades, hay también toda una diversidad de criterios sobre su clasificación, es por eso que recurriré a la delimitación categorial a través de un interesante material bibliográfico dedicado a esa temática y que en mi criterio, es suficientemente didáctico y útil para profesionales fuera del campo de la medicina y la psicología, como es nuestro caso. El texto ha sido presentado bajo la modalidad de manual práctico para la evaluación e intervención de los distintos casos con necesidades educativas especiales, por Cardona, Arambula y Vallarta (2006. P.11-12). Apoyados en el trabajo de estos autores, veamos a continuación la tabla 1.2, con la pretensión de aproximarnos a una clasificación de las distintas necesidades educativas especiales, que han venido siendo utilizadas para el análisis desarrollado en esta investigación.

Tabla 1.2. Clasificación de los factores con los que se asocian las necesidades especiales de los niños.

Factor		Clave	Observaciones
Discapacidad Intelectual	Limítrofe	DIL	Para decir que la n.e.e. de algún niño se asocian con algún grado de discapacidad intelectual, es necesario que se cuente con una evaluación que así lo determine. Esto es, que como parte de la evaluación psicopedagógica del alumno se haya aplicado una prueba de inteligencia, cuyo resultado permita determinar un grado de discapacidad intelectual. Asimismo se requiere que existan limitaciones en dos o más áreas de las conductas adaptativas.
	Superficial	DIS	
Media	DIM		
Profunda	DIP		
	Sin especificar grado	DISEG	Cuando se diga que las n.e.e de un niño se asocian con discapacidad intelectual, pero no se cuenta con una prueba de inteligencia que indique el grado, se deberá mencionar que éste no se especifica.
Discapacidad Visual	Debilidad Visual	DVDV	Cuando presenta una disminución de la ayuda o del campo visual limitado a 20° o menos.
	Ceguera	DVC	Cuando el niño presenta pérdida total de la vista.
Discapacidad Auditiva	Hipoacusia	DAH	Se debe indicar que las n.e.e. se asocian con hipoacusia cuando su pérdida auditiva es menor de 70 dB
	Sordera	DAS	Se debe indicar que las n.e.e. del alumno se asocian con hipoacusia cuando su pérdida auditiva es mayor de 70 dB
Discapacidad Múltiple		DUML	Las n.e.e. de un niño se asocian con discapacidad múltiple cuando presenta más de una de las discapacidades antes mencionadas.
Problemas de lenguaje	Articulación	PLA	Cuando el niño tiene problemas solo de pronunciación de algunos fonemas, o bien, tiene problemas de voz, como la tartamudez, es cuando sus n.e.e. pueden estar asociadas con problemas de lenguaje en la articulación.

(Continuación) Tabla 1.2 Clasificación de los factores con los que se asocian las necesidades especiales de los niños.

Factor		Clave	Observaciones
	De comunicación	PLC	Para decir que las n.e.e. de un alumno se asocian con problemas de comunicación, es porque ésta no es funcional. El niño tiene serios problemas para comprender o darse a entender por la forma en la que estructura lo que comunica, el sentido que le da, o bien, por el uso inadecuado de su comunicación en situaciones específicas.
Problemas de conducta	Agresividad extrema	PCAgEX	Un alumno presenta n.e.e. asociadas con un problema de conducta cuando el factor fundamental por el que presenta dificultades en el aprendizaje se debe a que se muestra demasiado agresivo, demasiado activo o demasiado inhibido
	Actividad extrema TDA-H	PCAcEX	
	Inhibición extrema	PCInEX	
Autismo		AUT	Cuando el alumno muestra un repertorio marcadamente restrictivo de actividades e intereses afectando la comunicación verbal, no verbal y la interacción social.
Problemas del ambiente social y familiar		PASF	Cuando el niño presenta dificultades en sus habilidades adaptativas producto de un ambiente socio-familiar inadecuado.
Problemas del aprendizaje		PA	Para decir que las n.e.e. se asocian con problemas de aprendizaje, se debe estar seguro que sus dificultades para acceder al aprendizaje, y por lo tanto, su necesidad de contar con recursos extras o distintos, no se relacionan con ninguno de los factores antes mencionados.
Otro Factor		Cuando las n.e.e. de un alumno se relacionen con algún factor distinto a los que se han mencionado, es necesario que se especifique	

Fuente: Estrategias de atención para las diferentes discapacidades, tomado de Cardona, Arámbula y Vallarta (2006: 11-12).

Esta tabla 1.2, forma parte de los materiales de evaluación del Programa de Experiencias Controladas del proyecto sobre la Integración Educativa que se lleva a cabo en la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, con apoyo y financiamiento parcial del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.

1.5 La integración escolar. Perspectivas teórico-conceptuales

La integración escolar es sin duda una categoría cuyo desarrollo conceptual e ideológico subyace a lo largo del informe que he venido redactando hasta acá, y es lógico, pues se trata de la variable básica de la investigación. Sin embargo, en los siguientes párrafos le daré un espacio aún más privilegiado, con el fin de precisarla conceptualmente y posteriormente, detallar algunas de las implicaciones prácticas de esta conceptualización. Adicionalmente, aprovecharé para abordar algunos de los términos utilizados hoy día para también explicar los procesos de atención de los/as alumnos/as con necesidades educativas especiales; me refiero particularmente a las expresiones “inclusión escolar” y “diversidad escolar”.

Lo primero a señalar es que cuando hablamos de integración escolar, lo hacemos a la luz de los principios de normalización, integración y sectorización, ya explicados en párrafos anteriores. Sin embargo, para centrar la explicación en el campo específico de la escolaridad, retomaré brevemente algunos aspectos del desarrollo histórico de este hecho educativo.

Desde la década de los 50 y hasta buena parte de los 70, se desarrolló un proceso complejo de carácter socio-educativo, basado en un cuestionamiento a los planteamientos de la Educación Especial como subsistema de la educación general y como realidad segregadora (Giné, 2007 y Sánchez, 2009). Este proceso de crítica generó en los países desarrollados primero y en otros países más tarde, un nuevo modelo educativo basado en el principio de integración educativa. Así lo recoge Gómez (2011) en el siguiente comentario:

En los años 60 comienza a darse un cambio en el ámbito de la Educación Especial, rama de la educación que se encargaba de realizar el tratamiento educativo de los alumnos y alumnas “diferentes... en el ámbito social se empiezan a realizar críticas hacia la marginación, la segregación, las desigualdades, etc... Este proceso de críticas da lugar a un nuevo enfoque educativo para las personas con diferencias visibles, un enfoque basado en el principio de la integración educativa. (p.24)

Claro que la trayectoria histórica del proceso de integración escolar a través de los diversos países del mundo tiene múltiples matices, en función de cada

|

realidad particular, concretándose también en variadas ofertas, niveles de compromiso, legislaciones, inversiones estatales a nivel socio-educativo, uso de los términos y concepciones sobre dicho tema, etc. Por lo que reitero, la importancia de acercarnos a conocer, por lo menos, a una de esas diversas realidades, en este caso, la de Venezuela, especialmente en los últimos 15 años, cuya consigna generalizada ha sido “la inclusión”.

Pero, ¿qué entendemos por integración escolar? Dicha categoría también tiene sus variantes de acuerdo a los enfoques y al énfasis dado por los distintos autores que la definen. Se puede decir que fue en la década de los años 80 el momento de mayor auge en cuanto al uso y generalización del término y de la producción teórica, científica y académica, de los procesos de integración escolar, sin embargo, como sabemos, actualmente dicha categoría está siendo progresivamente sustituida por otras con bases conceptuales más holísticas, como son los conceptos de inclusión, escuela inclusiva y atención a la diversidad.

En relación a lo señalado en el párrafo anterior, se puede observar cómo en la actualidad, algunos autores que mencionaremos más adelante, se distancian de gran parte de lo planteado en aquellos años (década de los ochenta y noventa), pero que para efecto de abordar las consideraciones históricas y conceptuales planteadas en este capítulo, es necesario presentar la visión que tuvieron, estos teóricos en aquel momento histórico sobre la integración escolar, a objeto de facilitar la comprensión del desarrollo de la atención del alumnado con NEE. En ese sentido, mostraremos un resumen esquemático de algunos autores y sus enfoques sobre la integración escolar. Veámoslo a través de la tabla 1.3.

Tabla 1.3 Algunos enfoques conceptuales sobre la Integración escolar. Década de los noventa.

AUTOR	DEFINICIÓN
Puigdemívol (1998)	Constituye el medio para lograr la integración social, por lo que es una opción educativa adecuada para facilitar la integración social. La integración escolar no constituye el fin, sino el medio para lograr la integración social. La escuela debe verse como ente mediador, cuya actividad va dirigida a la integración social del escolar.
Miguel López Melero (1992)	La integración escolar y social como potencial de transformación escolar y social penetra en lo más profundo de la educación (la moral, el mundo de los valores...) y no en la parte puramente estructural, de ahí que se ha de producir una toma de conciencia en el profesorado radical, que ha de calar profundamente en su pensamiento pedagógico.
Anastasia D. Vlachou (1999)	Comprende una multitud de ideologías y prácticas, cuando menos, controvertidas...Sin embargo, dentro de la lucha que tiene lugar para definir la integración, ha surgido un enfoque alternativo, fundamentalmente a través de los esfuerzos de distintos grupos de presión que defienden la educación inclusiva.
Peré Pujolaj (s/f)	La integración educativa es el proceso a través del cual se asegura que todos los niños y niñas de un mismo entorno natural puedan gozar del derecho a la educación, independientemente de sus características personales. Y si a ese proceso le aplicamos además el principio de normalización, añadiremos que esta educación debe llevarse a cabo en el entorno menos restringido, es decir, en el entorno más normalizado...Esto debe procurarse no sólo por razones éticas, sino también por razones pedagógicas y por razones sociológicas.

Fuente: Elaboración propia en base a diversos autores

Veamos ahora, también a través de un resumen visual qué nos ofrece la tabla 1.4, la conceptualización de la integración escolar desde la perspectiva de algunos autores latinoamericanos, como se observará, estos enfoques han sido tomados de documentos mucho más recientes y que reflejan lo ya comentado en párrafos anteriores, sobre el uso frecuente en la actualidad, de la categoría de la integración escolar en nuestros países de América Latina. También es importante referir, que a pesar de este uso del término “integración”, en las definiciones que observaremos a continuación, en buena parte se aprecia, no obstante, una

concepción que toma en cuenta las nuevas propuestas teóricas, basadas en la escuela inclusiva y en el respeto a la diversidad.

Tabla 1.4 Algunas definiciones sobre integración escolar por autoras/es latinoamericanas/os.

AUTOR/ES	DEFINICIÓN
Borges, González, Ortolani y Verger (2008)	La integración es un nuevo modo de entender la educación. Lo válido no es ofrecer dos opciones escolares de educación sino en ofrecer el mismo lugar educativo para todos los niños sin discriminación de ningún tipo...La integración escolar, ha de considerarse, principalmente un fenómeno social y político, no sólo educativo.
Dubrovsky (2005)	La integración como ideología debe sostenerse en un principio fundamental que es la valoración de las diferencias. Hablar de integración escolar es hablar de la necesidad de entender que un niño escolarizado debe ser considerado un alumno del sistema educativo en su conjunto. Es hablar de la responsabilidad que ese sistema tiene respecto de cada uno de sus alumnos.
Leloutre, Minetti, Wenez y Pino (2008)	La integración es una forma de lograr la normalización y sin duda la experiencia culturalmente normativa de mayor importancia para un ser humano con necesidades educativas especiales. Esto requiere sin duda, un proceso gradual de implementación que logre la aceptación y el apoyo de aquellos que han llevado a cabo: autoridades educativas, docentes, equipo técnico, padres, alumnos y la comunidad toda.

Fuente: Elaboración propia basado en diversos autores

La presentación tanto de la tabla 1.3, como de la 1.4, no pretenden ofrecer una confrontación ideológica epistémica entre los distintos enfoques de los autores, más bien, la selección de éstos se ha realizado en función de los criterios de claridad conceptual y/o de historial de inquietudes, reflexiones, acciones y aportes, en este ámbito socio-educativo, como lo es la integración escolar. Pero

|

que además, sus visiones, a pesar de lógicos matices diferenciados, no son excluyentes, lo cual nos facilita la tarea de proponer una síntesis conceptual sobre la integración escolar, categoría que hemos venido desarrollando ampliamente en la redacción de este capítulo.

En este orden de ideas y como parte de unas primeras líneas sobre la definición de esta categoría, considero que la integración escolar, debe ser entendida como un proceso multifactorial, inclusivo, dinámico, planificado y cambiante en función de las distintas realidades socio-geográficas. Este es un proceso que debe plantearse fundamentalmente desde la escuela regular.

Pero para que podamos hablar de una verdadera integración escolar, nos referimos a una escuela, con visión holística de los factores necesarios para dicha integración, dispuesta y animada a aceptar la diversidad como principio y como cultura institucional y especialmente nos referimos a una escuela que ha trabajado para garantizar la formación, la convicción y la actitud requerida por parte de toda la comunidad escolar (maestras/os, directivos, equipos de apoyo, alumnado, familiares, entre otros), y así de esta manera pueda acoger con éxito a todo su estudiantado. En este sentido la escuela integradora e inclusiva la asumimos como una instancia de preparación para contribuir en la construcción de una sociedad más democrática y justa, por lo que implica una postura epistémica y paradigmática distinta al enfoque homogeneizador.

Ahora bien ¿cuán cerca o cuán lejos estamos de ese modelo ideal, o de ese “deber ser” que hemos teorizado? Precisamente de eso trata esta investigación, como ya lo hemos mencionado antes, por lo que resulta conveniente precisar a continuación la temática sobre los distintos enfoques, niveles o grados de la integración escolar, que nos permita luego, a la luz de los datos reales encontrados en nuestras realidades, hacer un análisis sobre los avances en esta materia de la integración escolar.

1.5.1 Enfoques sobre la integración escolar

Este aspecto conceptual en torno a los diversos enfoques sobre la integración escolar, cobra una importancia relevante, como recurso comparativo para observar y analizar críticamente lo que pudiera estar ocurriendo en el

municipio Caroní, en torno a los procesos de integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales.

Nos basaremos fundamentalmente en la propuesta teórica de López (1993) quien, como se sabe, es hoy por hoy, uno de los más respetados, consecuentes y radicales defensores de la inclusión escolar, pero quien en los últimos años ha tenido un importante giro en sus planteamientos, siendo muy enfático en marcar la diferencia entre “integración” e “inclusión” en la escuela (2010, 2011 y 2013). Sin embargo, para el análisis que proponemos y, tomando en cuenta el bajo nivel de desarrollo del proceso de integración del alumnado con NEE en nuestro país, consideramos conveniente y de utilidad para el estudio, basarnos en la elaboración conceptual presentada por el mismo autor, quien en el año 1993, planteó sobre los distintos enfoques de la integración.

Pensamos que su perspectiva para aquel momento, basada en tres modelos de integración escolar, puede ofrecer muchas posibilidades para nuestro análisis, como un recurso conceptual comparativo para la investigación. No obstante, es bueno aclarar que, a pesar de resultar útiles dichos planteamientos, la idea tampoco debe ser que esos niveles propuestos sean considerados como una especie de “*integraciómetros*”, donde todas las realidades sean medidas desde esa óptica.

Según López (1993), existen distintos enfoques sobre el proceso de integración escolar. Dichos enfoques son: a) la integración como mero emplazamiento del alumno con déficit hacia una escuela ordinaria; b) la integración centrada en proyectos de integración social y c) la integración como compromiso institucional. A continuación se detallará cada uno de estos enfoques.

Este primer enfoque, es decir, la integración escolar centrada en el emplazamiento de los alumnos con déficit, se basa fundamentalmente en la transición de los alumnos, desde una institución bajo el régimen de Educación Especial, hacia otra de educación ordinaria. Esta visión, aunque no integral, pudiera generar algunos beneficios especialmente en lo relacionado al campo de las interrelaciones.

|

Esta concepción ha sido considerada por educadores y administradores de la educación, de diferentes maneras, generando también diversos niveles de integración o gradación de emplazamientos, por lo tanto se puede hablar de un nivel de integración física, parcial, total, mixta o combinada, etc. por lo que han surgido distintos modelos de atención y estructuras organizativas. Todos estos niveles implican, eso sí, servicios especiales en la escuela regular u ordinaria. Este enfoque acepta en los casos extremos la educación segregada.

Es importante señalar que el objetivo central de este enfoque es la reubicación de las personas con discapacidad, el garantizar su traslado hacia las escuelas ordinarias, subestimando los cambios institucionales, didácticos, curriculares y sociales. Dice López (1993, p. 36): “a mi juicio, estos enfoques identifican todos ellos integración con escolarización y no con educación. La integración así considerada se agota en la estructuración de recursos y medios, en los cambios meramente organizativos y estructurales, pero no curriculares ni sociales”.

Las principales debilidades del enfoque de la integración escolar, basado en el mero emplazamiento del alumno con déficit hacia una escuela ordinaria, son: su carácter limitado o restrictivo, como lo refieren otros autores (Lewis, 2000 y Van Steenlandt , 1991), pues en función de garantizar el traslado o incorporación del escolar con necesidades educativas especiales, se prioriza en los cambios estructurales de la escuela o centro escolar, subestimando por una parte, el papel fundamental que debe jugar el docente y por otra, la trascendencia de la acción curricular y educativa en general, que deben convertirse en los ejes centrales para dicha integración.

El segundo enfoque señalado por López (1993) es la integración centrada en proyectos de intervención sobre el alumno con hándicap. En primer lugar habría que decir que implica una visión de mayor amplitud, más multidimensional, ya que adicional al aspecto físico, toma en cuenta “la dimensión social y la profesional” (López, 1993, p. 37). Todos estos factores de tipo teórico, didácticos y organizativos, facilitan un mayor alcance del proceso de integración.

|

Se parte de que no hay una integración automática, por el simple hecho de estar juntos en una misma escuela o espacio, sino que tiene implicaciones prácticas en las dimensiones pedagógicas y sociales, en atención a las diferencias individuales. Por otra parte, bajo este enfoque se reconoce la necesidad de contar con un profesional idóneo, capacitado y comprometido, tanto el personal de especialistas, como el docente de aula. López (1993) hace una síntesis de este enfoque de la siguiente manera:

Este enfoque aporta una dimensión racional-tecnicista de la integración, que permitirá afirmar que la integración escolar y social de una persona con hándicap es exitosa siempre y cuando se eduque a ésta en un modelo ordinario, se le ofrezcan programas en función a sus diferencias y que ella misma participe en el ambiente instructivo del aula e interactúe socialmente con sus compañeros. (p.37)

Como se puede observar, dicho enfoque da importancia a los procesos instructivos y a la planificación, desarrollo y evaluación de programas. También se plantea el papel protagónico del docente de aula, el cual debe ser suficientemente formado y capacitado para asumir el noble reto de contribuir consciente y eficientemente a la integración del alumnado con necesidades educativas especiales. Todos estos factores referidos hasta acá, le imprimen un carácter más amplio, más multidimensional al enfoque, como ya se mencionó, pero, todavía no se sitúa en una visión de integración como cambio global, de allí la necesidad, según López (1993), de avanzar hacia un tercer enfoque. El tercer y último enfoque propuesto, es la integración escolar y social desde una perspectiva institucional, según lo planteado por López, quien señala “es éste el enfoque más arriesgado y crítico de la integración” (1993 p. 37)

A la luz de este enfoque se parte de que en las escuelas hay que educar a todos y que, por lo tanto, no se debe diferenciar entre educación general para unos y educación específica para otros. Parte también de la necesidad de involucramiento activo de todo el cuerpo del personal profesional y no sólo de un grupo de éstos. Así la integración escolar es definida como “el ofrecimiento de

|

una única modalidad educativa acorde con la diversidad, el respeto y el derecho a la diversidad”. (López, 1993, p. 38).

Los presupuestos que plantea este enfoque son los siguientes: se asume la escuela comprensiva, en función de dar respuesta a las necesidades educativas y sociales de los estudiantes. La integración de la educación especial y la ordinaria, posibilita la reconceptualización del papel de la escuela, como sistema autónomo que gesta otra cultura y otros valores y promueve un desarrollo académico, pero adicionalmente un desarrollo social y afectivo (obra cit, 1993).

Finalmente este enfoque supone, que el centro de la integración es la escuela y no sólo los alumnos con déficit. Obviamente, ello obliga, por un lado, a la formación y actualización de los maestros y por otro, a tener en cuenta las demandas del entorno escolar. De esta forma dice López (1993, p. 40), “esta vinculación al contexto se constituye como otro pilar sobre el que se ha de edificar el nuevo enfoque de la educación”. Por ello mismo, es digno de resaltar la necesidad de trabajar con proyectos educativos de plantel que estimulen esa vinculación con el entorno.

La siguiente cita referencial de López (1993), aunque un poco larga, es muy categórica y refleja la contundencia de su concepción. En estas palabras textuales, se observa incluso, el signo de su reconceptualización hoy y el planteamiento de su actual propuesta teórica-práctica sobre la inclusión escolar (2010, 2011 y 2013). Veamos en las propias palabras de López (1993) el carácter integral y “radical” del proceso de integración escolar así enfocado para esos años:

He aquí la posibilidad de cambio cualitativo que genera la propia integración al no permanecer en el cambio “dirigido y planificado” del Estado... este carácter práxico del propio concepto de integración difícilmente puede dejar inmóviles a las condiciones de trabajo diario en el aula, a las relaciones de comunicación, a las experiencias y actividades dentro y fuera del aula, a los propios contenidos culturales, a la distribución y reestructuración del espacio y el tiempo escolar, etc. Y esta misma cualidad práxica de la integración, una vez que conecta con algún profesor,

hace que nazca en él la necesidad de poner en práctica una serie de cambios tanto curriculares como organizativos.

La integración les exige, continuamente, un modo nuevo de ser profesores, un nuevo modo de ser inspectores, un nuevo modo de ser especialistas, un nuevo modo de planificar en los centros, un nuevo modo de entender el papel del municipio, un nuevo modo de participación de los familiares, un nuevo modo de ser administración...Es éste y no otro el sentido profundo de la integración. Es ahí donde radica el cambio global. (p.39)

Evidentemente que este es un enfoque con visión integral, el cual requiere un gran compromiso de todos los factores involucrados y por tanto, en términos de Porras (1998) es el más innovador, pero también, el que más resistencia encuentra para ser una realidad. En resumen, sus principales características son las siguientes:

- a) Se asume dentro de un modelo de escuela comprensiva, donde todos los alumnos deben ser incluidos.
- b) Por tanto, plantea la desaparición del sistema dual de educación.
- c) Los roles de los distintos profesionales (docente de aula regular y docente de educación especial, otros especialistas, directivos, etc.) deben ser redefinidos y basados en relaciones de colaboración en función de la integración.
- d) Requiere el involucramiento institucional de todo el centro escolar en el proceso de integración y por ende, la transformación de toda la institución.
- e) El proceso de transformación mencionado antes, requiere de una preparación y una actitud favorable para dicho cambio, por parte de toda la comunidad educativa, pero de manera especial, por parte de los profesores y maestros.
- f) La transformación escolar, facilita un proceso también de transformación social o global.

Los distintos enfoques propuestos por López (1993), dan cuenta de los variados aspectos que están sobre la mesa de discusión, en torno a uno de los principios quizás más conocidos y manejados en la mayoría de los países, como lo

|

es la integración. Y aunque pueda resultar reiterativo, es evidente, que habría que contextualizar el análisis en función de las diversas realidades encontradas en cada uno de estos países.

Lo fundamental es seguir dando pasos hacia esa visión de escuela inclusiva que contribuya a mejorar las condiciones de vida y de escolarización de las personas con necesidades educativas especiales; una escuela inclusiva que garantice a todos los alumnos la misma oportunidad educativa y social, respetuosa y atenta a la diversidad de sus alumnos e inserta en la búsqueda de una sociedad mejor, es decir, una sociedad más justa, plural y democrática. Semejante aspiración es expresado por algunos teóricos (Martín y Coll, 2003; referido por Echeita y Cuevas, 2011) cuando plantean en los siguientes términos la responsabilidad de la educación escolar:

A esta ensoñadora capacidad, tan importante para el progreso y la mejora de la calidad de vida de tantas y tantas personas, condenadas sin ella a la discriminación, la marginación o el desamparo, no es ajena, obviamente, la educación escolar. A ella se le atribuye, nada menos, la función de promover la enseñanza de contenidos que contribuyan a desarrollar las capacidades y competencias que tendrán que sustentar “la sociedad soñada”.
(p.2)

1.5.2 El tercer enfoque de integración escolar y los principios de Inclusión y de Diversidad Escolar

Integración, inclusión, respeto a la diversidad, son categorías fundamentales para el presente estudio, tratadas en un amplio abanico de espacios y también por una gran pluralidad de autores. A lo largo del desarrollo conceptual trabajado en los párrafos anteriores sobre los modelos y enfoques de la integración escolar, reflexionaba en torno a las diferentes concepciones y grados de aplicación práctica del proceso de integración escolar y sobre el uso de las categorías adecuadas para estos procesos. Esa reflexión, me fue llevando a asociar el tercer enfoque planteado por López (1993), *la integración escolar y social desde una perspectiva institucional*, con el uso de otros términos manejados más en la actualidad, como son el de inclusión y el de diversidad escolar.

Estas dos últimas categorías mencionadas en el párrafo anterior, son las que predominan actualmente en el ámbito académico-investigativo, especialmente en los países de mayor avance y desarrollo educativo, cuyos procesos de investigación, de inversión y de transformación educativa son mayores, estamos hablando fundamentalmente de los países con condiciones socioeconómicas de desarrollo.

En Venezuela, como en buena parte de los países latinoamericanos, como Argentina, México, Costa Rica, Cuba, Chile y muchos otros países, la literatura conseguida (Belotti y otros, 2005; Frola, 2005; Gentile y Rojas, 2008; Lingabue, 2008; Molina, 2003; ; Peña, s/f ; Pichs, 1999 y Tovar y otros, 2005) da cuenta de la generalización y el predominio todavía del término *integración escolar*, para referirnos a la atención del alumnado con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios o regulares. Es esta la razón principal por la que en la presente investigación, utilizamos fundamentalmente la categoría de la “*integración escolar*”, pues ello nos facilita contextualizar el análisis.

A propósito del tema sobre los términos asociados a los procesos de integración escolar, quiero hacer mención de algunos casos encontrados en nuestra realidad municipal, casos que me animan a utilizar este espacio de reflexión, para expresar una preocupación, que me ha tocado observar en la cotidianidad del proceso de integración escolar en Caroní. Se trata del empeño de algunas personas relacionadas con la gestión de la integración escolar, en la búsqueda del término más “actualizado” para referirse a dicho proceso, perdiéndose, muchas veces la perspectiva real del asunto, el problema de cómo en la realidad concreta y en el quehacer educativo, se están atendiendo a esos escolares, llamémosle como se les quiera llamar: integrados, incluidos, estudiantes diversos, con diversidad funcional, entre otros. Para que no haya confusión, me estoy refiriendo al orden de prioridad de las cosas, sin negar, lógicamente, el necesario desarrollo conceptual sobre estos temas.

Precisamente, ese desarrollo conceptual sobre la integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales, ha llevado en los últimos tiempos, al uso de conceptos más holísticos y que apuntan hacia un proceso de

|

atención más avanzado y que en definitiva, exige mayor compromiso de todos y todas. De allí que reiteremos, que hoy día, en buena parte de los países desarrollados ha sido prácticamente desplazado el término “integración escolar” por los de “inclusión escolar”, “atención a la diversidad” e incluso más reciente, por el de “participación” como lo refieren Echeita y Cuevas (2011). Sin embargo, se debe advertir que la mera sustitución de términos no garantiza las transformaciones prácticas que se aspiran. Esa preocupación, la observamos en los planteamientos de Moliner, Sales y Moliner M. (2011)

Esperamos que la reflexión, investigación y la praxis educativa en nuestros países, nos lleve pronto a un proceso profundo de transformación educativa, que implique, no sólo el uso generalizado de unas categorías con visión más holística, sino una práctica escolar con avances y desarrollos de una gestión y de una atención más integral, eficiente y respetuosa de la diversidad. A continuación, brevemente trabajaremos dichos conceptos.

1.6 De la integración escolar a la escuela respetuosa de la diversidad

En este apartado trabajaré sobre uno de los temas que cada vez más ha venido tomando fuerza en la discusión sobre las nuevas perspectivas y exigencias pedagógicas para este siglo XXI: la atención a la diversidad y el principio de respeto, reconocimiento y valoración a las diferencias como la condición determinante para el desarrollo de una educación inclusiva.

También es bueno señalar la complejidad del asunto, ya que cuando hablamos de atender la diversidad no se trata simplemente de una categoría pedagógica “de moda”, como lo refiere López (2002), sino que, como fue mencionado antes, estamos haciendo referencia a una ruptura ideológica y paradigmática de patrones socio-culturales que pretenden la homogeneización de la sociedad en general y, como parte de ella, también de la educación. Esa complejidad se apuntala mucho más si partimos de un marco pedagógico-explicativo como el constructivismo (o de otras tendencias pedagógicas no tradicionales), en donde el principio de la diversidad vendría a ser uno de sus basamentos (Solé y Coll, 1999).

|

Pero ¿qué entendemos por diversidad?, en primera instancia podemos entenderla como un principio que parte de que todos como individuos somos de alguna manera únicos y diferentes (Viloria, 2006). A pesar de que las últimas investigaciones sobre el genoma humano ponen en evidencia la similitud o identidad genética de todos los grupos étnicos (salvo en aquellas personas cuyas alteraciones genéticas originan cierto tipo de diferencias y variantes orgánicas), es una constatación científica también, que desde el punto de vista biológico particular, psicológico y socio-cultural, los seres humanos diferimos unos de otros, en forma abierta y definida; al punto que se puede afirmar que, sobre el basamento genético fundamental que aporta la especie, la historia particular de cada individuo construye un ser único e irrepetible. Gimeno (2000) completa esta idea, cuando dice:

Cada uno constituimos una radical individualidad al lado de otras singulares como la nuestra. La particular dotación con la que venimos al mundo, el uso que hacemos de nuestras cualidades, la singularidad de los contextos por los que transitamos, la peculiar asimilación que hacemos de esos contextos y las iniciativas individuales que tomamos, hacen de cada uno una persona con una biografía y una idiosincrasia singulares.(p.14)

Por lo referido en el párrafo anterior, es muy importante señalar que el reconocimiento de la singularidad en cada ser humano, es perfectamente compatible con el hecho de tener rasgos comunes con los demás, pues así como somos seres individuales también formamos parte de una especie, lo que nos hace semejantes a otros con los que compartimos escenarios socio-culturales, un idioma, normas sociales, etc. Bien lo señala Morín (1999) cuando dice:

Las interacciones entre individuos producen la sociedad y ésta retro-actúa sobre los individuos... Así, individuo-sociedad-especie son no solamente inseparables sino coproductores el uno del otro... Toda concepción del género humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenecer a la especie humana. (p.113)

|

Desde cualquiera de los ángulos en que se les analice, es indiscutible que siempre queda de manifiesto el reconocimiento a unas características intrínsecas de la persona humana y al papel que juega el entorno en la conformación de la propia identidad. De esta manera, las diferencias individuales son el reflejo de la interacción entre las características internas y las características del medio externo. Es por esto que la diversidad del ser humano, sólo es posible entenderla, si se consideran ambos factores de interacción.

Asumir la diversidad, como una fortaleza de los hombres y de la sociedad, es asumir una postura ética. De allí el carácter axiológico de la diversidad, al cual hace mención López (2002, p. 27) y que nosotros compartimos, porque ciertamente creemos que la singularidad de las personas nos hace original e irrepetible, de allí que el autor planteé “En una sociedad hay grupos diferentes, hay personas diferentes, hay motivaciones, pensamientos y puntos de vista diferentes. La naturaleza y el ser humano son así de hermosos en su diferencia”. Partimos, pues, de que reconocer y valorar la diversidad tanto individual como colectiva es, en definitiva, una fuente inagotable de fomento de una sociedad plural y más justa. Dicho en términos de Imbernon (1999, p.68), “asumir la diversidad supone reconocer el derecho a la diferencia como un enriquecimiento educativo y social”.

Hablar del respeto a la diversidad en el campo educativo, es hablar también de nuevos enfoques del proceso de enseñanza-aprendizaje, de una concepción basada en la igualdad de oportunidades, en una preparación para vivir en una sociedad plural. Es asumir las nociones de libertad, igualdad, responsabilidad social, dignidad humana, autodesarrollo, tolerancia, interculturalidad y de respeto a la biodiversidad.

Desde el principio pedagógico de *Atención a la Diversidad Escolar*, el apoyar al desarrollo y al proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes, supone un adecuado ajuste o adaptación entre la manera particular de aprender de cada alumno y las estrategias de enseñanza utilizada. Es por esto que reiteramos: atender la diversidad en el aula, contempla en la praxis educativa, una diversificación de los procesos de enseñanza para permitir a todos los estudiantes

|

alcanzar los objetivos de un currículo que también debe ser flexible y abierto a nuevas posibles adaptaciones (Martín y Mauri, 1996).

En este mismo orden de ideas, la escuela se asume como inclusiva, promotora de lo que ha de construir: una sociedad democrática y pluralista con la misión de formación integral de sus estudiantes y como ente que prepara para el cambio social y donde se desarrollan actitudes y se gestan cambios significativos, lo cual supone asumir la heterogeneidad de las personas y aceptar la diversidad como elemento de progreso y de riqueza colectiva.

Bajo ese enfoque descrito sobre el deber ser del centro escolar, éste como ente social y socializador, debe estar abierto a todas las necesidades educativas del alumnado, asumiendo la diferencia como un valor y no como un problema. Por ello decimos que la educación, como una de las principales instituciones de la sociedad democrática de hoy, debe garantizar oportunidades plurales y pertinentes para todas las personas con cualquier tipo de necesidad educativa.

Sin embargo, es importante señalar, que al contrario de lo referido en los párrafos anteriores, dado el carácter socializador de la escuela, la situación actual es que se crea en ella un ambiente, más bien, normativo, disciplinar y funcional (Duk y Murillo, 2011) que le da un sentido marcadamente homogeneizador. Es expresión de ello: la inflexibilidad curricular; las exigencias administrativas para los docentes; en muchos casos, la selección de los estudiantes, en términos de estándares por las capacidades de aprendizaje y por los promedios de notas, agrupando así a los estudiantes en grupos los más homogéneos posibles (por lo menos a nivel cognitivo); el uniforme escolar; las exigencias de evaluación predominantes de tipo sumativas; estrategias de enseñanza poco diferenciadas; docentes contrariados cuando se les asignan estudiantes con NEE; entre otros.

Al respecto, Gimeno (2000, p.4), es bien preciso al señalar que “la pulsión socializadora por vías coercitivas y la proposición de modelos unívocos de cultura han predominado en la institución escolar sobre el valor de preservar y cultivar la individualidad”. Dicho autor concluye diciendo: “aquí puede residir uno de los orígenes de que la diversidad siga siendo un problema y un reto”. Educar en la diversidad tiene sin duda, implicaciones de cambios profundos en el seno de la

sociedad y en las instituciones escolares como reflejo de ésta. De allí que no exagero cuando digo, que estamos ante una ruptura ideológica y paradigmática del asunto.

Para poner sólo un ejemplo de la complejidad del tema, tenemos a uno de los principales factores involucrados, el docente y su convicción y formación para asumir el reto ético de educar en la diversidad, la realidad concreta en la que nos movemos (Viloria 2003, 2009, 2011), caso de Caroní en Venezuela, nos dice que la mayoría no está suficientemente preparada, formada, sensibilizada, en definitiva, que no está comprometida en asumir una práctica docente distinta. Lo descrito, nos permite “pisar tierra”, no cerrar los ojos ante lo que ocurre en la realidad, sin caer en pesimismo, pero midiendo la magnitud de la tarea que está planteada. Porque de lo que se trata es de un reto “militante” por una escuela y un proceso de integración escolar distintos. Sin duda que la educación en la diversidad es una oportunidad para cambiar esa práctica de homogeneización de los centros escolares y de la sociedad misma.

A la luz de esta visión propuesta por la mayoría de los autores que he referido en este apartado (Gimeno, 2000; Imbernon, 1999 y Martín y Mauri, 1996, Solé y Coll, 1999) en torno a lo que “debe ser” una escuela integradora e inclusiva, definiré la *diversidad escolar*, como un principio que parte de la heterogeneidad de los escolares, tomando en cuenta al alumno en función de distintas variables, como son : espacio geográfico, grupos étnicos, entorno familiar, motivaciones e intereses, experiencias y vivencias, capacidades cognitivas y físicas, estilos cognitivos y en general, aquellas variables de tipo personal y las relacionadas al contexto socio-cultural de cada uno. Lo que implica, dar respuestas pedagógicas diversificadas a dicha heterogeneidad, para atender a los alumnos de acuerdo a sus necesidades educativas y apoyarlos en su proceso de construcción del conocimiento.

No se debe olvidar, que esta nueva concepción de educar en la diversidad, debe en gran parte su desarrollo, al trascendente movimiento mundial por la integración social y escolar, aunque dicha corriente ha estado marcada predominantemente por la atención educativa dual y la priorización por resolver la

|

problemática de la escolarización del alumnado con NEE. Pero como es una historia en construcción, las categorías de educación en la diversidad y de inclusión educativa, nacen a la luz de la búsqueda de una orientación distinta, más trascendente, planteando que todos los escolares, en independencia a sus características personales, deben tener igualdad de oportunidad para ser atendidos de manera integral en la escuela. O como lo refiere Pujolás (s/f, p. 42) “lo que importa a partir de ahí, es encontrar la forma de atender a *todos* los alumnos en su diversidad en una escuela en la que están todos”.

Como muestra de su anclaje en la sociedad del nuevo siglo XXI, estos planteamientos fueron recogidos muy a finales del siglo pasado, en dos grandes pronunciamientos de carácter mundial, y que todavía hoy son emblemas en esta materia: La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO 1990) y la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (UNESCO 1994) a la cual ya hemos hecho amplia referencia en apartados anteriores y que según nuestro criterio, todavía tienen plena vigencia y siguen representando un desafío para toda sociedad.

Finalmente y como cierre de este importante apartado que titulamos: *De la integración escolar a la escuela respetuosa de la diversidad*, debemos puntualizar que son estos los planteamientos conceptuales y paradigmáticos que signan la presente investigación, tal y como fue señalado desde la introducción, no obstante, seguimos utilizando el concepto de *integración escolar*, como un recurso de contextualización, pues es, como ya explicamos en párrafos anteriores, la categoría que predomina todavía en los documentos y programas institucionales de nuestro país, para referirse a la atención del alumnado con necesidades educativas especiales. Probablemente nos encontramos en un momento de tránsito entre un modelo más tradicional de la atención y un modelo basado en la escuela inclusiva y valoradora de la diversidad. Aspiramos que ese tránsito se pueda concretar en transformaciones “teórica-prácticas” de nuestras realidades educativas y sociales.

1.7 ¿Integración o inclusión? Diferencias y semejanzas

Continuando en el ánimo de la trascendencia, abordaré conceptualmente la categoría de la inclusión educativa y su cercanía o lejanía, con la integración escolar, sobre todo cuando sabemos que desde el punto vista semántico, incluir e integrar tienen significados similares, pero que en el ámbito de la atención de los escolares con necesidades educativas especiales, encontramos importantes diferencias.

La inclusión escolar es un constructo teórico de la pedagogía que surge en la década de los 90, pone énfasis en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad, por lo que propone sustituir el término integración, que hasta ese momento era la categoría dominante en los países pioneros en el desarrollo teórico-práctico de la “integración escolar”.

Uno de sus planteamientos de base está referido a la necesaria transformación del sistema escolar, a objeto de responder a las necesidades de *todos* los alumnos, y no que sean los alumnos los que se adapten al sistema. La educación inclusiva no sólo postula el derecho a ser diferente como algo legítimo, sino que valora explícitamente la existencia de esa diversidad.

En función de lo señalado en el párrafo anterior, la escuela inclusiva debemos verla asociada al principio de educar en la diversidad. López (2009, p. 3) lo expresa con mucha claridad en los siguientes términos “El principio de la escuela inclusiva se fundamenta en el respeto y reconocimiento de las diferencias de los escolares para orientar las acciones de atender la cultura y la pedagogía de la diversidad”.

Este basamento nos permiten establecer una marcada distancia entre integración e inclusión, al menos cuando nos referimos a los procesos de integración escolar en sus niveles de concepción y desarrollo más bajos, según la clasificación que hemos venido trabajando de López M. (1993).

A manera de síntesis y para precisar mejor estas diferencias, a continuación presentaré a través de la tabla 1.5, una comparación que nos ofrece Alemañy (2009, pp. 1-2) entre la escuela integradora y la escuela inclusiva.

Tabla 1.5. Comparación entre las escuelas de integración y de inclusión

ESCUELA INTEGRADORA	ESCUELA INCLUSIVA
Centrada en el diagnóstico.	Centrada en la resolución de problemas de colaboración.
Dirigida a: Educación especial (alumnos con n.e.e.).	Dirigida a: Educación en general (todos los alumnos).
Basada en principios de igualdad y competición.	Basada en principios de equidad, cooperación y solidaridad (valoración de las diferencias como oportunidad de enriquecimiento de la sociedad).
La inserción es parcial y condicionada.	La inserción es total e incondicional.
Exige transformaciones superficiales.	Exige rupturas en los sistemas (transformaciones profundas).
Se centra en el alumno (se ubica al alumno en programas específicos).	Se centra en el aula (apoyo en el aula ordinaria).
Tiende a disfrazar las limitaciones para aumentar la posibilidad de inserción.	No disfrazo las limitaciones, porque ellas son reales.

Fuente: Cuadernos de Educación y Desarrollo. Alemañy (2009, pp 1-2)

Las diferencias resumidas en el cuadro anterior, son mucho más pronunciadas en la medida en que entendemos a la integración escolar, como el mero emplazamiento de el/la alumno/a; ello implica que cuando se centran los esfuerzos en el simple “ingreso” del escolar a la escuela regular, sin garantizar todos los factores necesarios para lograr con éxito esa integración escolar.

Pero tenemos el caso contrario, y ya lo mencionábamos en párrafos anteriores, cuando se asume al proceso de integración escolar como parte de un principio ideológico que nos lleva a la valoración positiva de las diferencias humanas y al desarrollo de la participación democrática en los ámbitos escolares, proyectando así a un nuevo ciudadano. Una integración escolar que implique el reordenamiento de la institución escolar y de todos los servicios educativos y por supuesto, el involucramiento y compromiso de toda la “gente”, especialmente del profesorado, para dar respuesta a las necesidades educativas de “todo” el alumnado. Visto así, la distancia entre la escuela integradora y la escuela inclusiva no es tan marcada.

En función de lo planteado en los dos párrafos anteriores, considero que lo que está ocurriendo entonces, es que el uso común y extendido de la integración escolar como simple proceso de inserción de los alumnos/as con discapacidad en la escuela regular, ha llevado a poner un énfasis en la necesidad cierta de trascender dicho enfoque. Es de esa manera, como surge la inclusión escolar en cuanto a categoría pedagógica emergente que marca distancia con el anterior enfoque, más limitado y estrecho, del proceso de atención de los escolares con necesidades educativas especiales.

A manera de conclusión de esta breve revisión conceptual, cuyo estudio es profundizado por muchos otros autores (Vlachou, 1999), ratificaremos algunas precisiones realizadas en párrafos anteriores, a objeto de clarificar sobre cuáles son nuestras categorías de análisis para el presente estudio.

Iniciaremos recordando que nuestro objeto de estudio es la caracterización del *proceso de integración* escolar en el municipio Caroní y ello en razón de que en Venezuela, como en la mayoría de los países latinoamericanos, como ya se explicó en párrafos anteriores, es la “integración escolar” la categoría que se utiliza para referirse a la atención escolar del alumnado con discapacidad en la escuela regular. Recurrir al predominio de otra categoría como “inclusión escolar” o “atención en la diversidad”, correríamos el riesgo de descontextualizar el análisis en este municipio venezolano.

No obstante la aclaratoria anterior, también precisaremos que cuando nos referimos al *deber ser* del proceso de integración escolar, estamos refiriéndonos a una concepción de la escuela inclusiva y abierta a valorar positivamente las diferencias, de allí la importancia de haber expuesto en este marco teórico-conceptual, aunque sea de manera breve, el sustento filosófico de dichos paradigmas. Por lo que en síntesis, si alguien se pregunta ¿cuál es el término de referencia para esta investigación? Respondería que el contexto obliga a recurrir a la categoría de la integración, pero aclararía, que la perspectiva es una integración con enfoque inclusivo y basado en el principio del reconocimiento y respeto de la diversidad.

Como parte de los dilemas teórico-prácticos asociados a los diversos y matizados contextos geográficos, queremos finalizar este capítulo con la invitación, con las expectativas, con el deseo, de que más temprano que tarde, se pueda lograr en Venezuela, no sólo el tránsito hacia el uso de nociones y categorías más avanzadas y actualizadas, sino que fundamentalmente, se pueda girar radicalmente y urgentemente hacia las transformaciones prácticas que se necesitan para caminar hacia una escuela inclusiva, democrática, abierta y participativa.

CAPÍTULO 2

FACTORES EN LA PRÁCTICA SOCIO-EDUCATIVA PARA LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

Sin duda son de muy diversa índole las implicaciones prácticas para la integración escolar, sobre todo, cuando estos son asumidos desde una “*perspectiva institucional*”, según el tercer enfoque que plantea López M. (1993) y que fue explicado en el capítulo anterior. Tal como lo señala el autor, dicha integración difícilmente puede dejar incólumes, sin cambios, las condiciones de trabajo diario en el aula, ni las experiencias y actividades dentro y fuera del aula, ni a los contenidos, y a los mismos docentes y su cosmovisión de la vida y de la pedagogía, pues es allí donde radica el carácter global de esta perspectiva.

El peso de cada uno de los factores que permitirían alcanzar una integración escolar y una escuela inclusiva, atenta a la diversidad, es también diferente, y seguramente variará de acuerdo a cada contexto y realidad socio-cultural y económica. No obstante, nos animamos a construir un “*modelo ideal*” que luego nos sirva para el análisis de nuestra realidad concreta. Veamos a continuación cuales son estos factores e implicaciones prácticas desde su “*deber ser*”.

2.1 Las Políticas Públicas para la Integración Escolar

Las políticas públicas están asociadas a la acción del Estado de un determinado país, en todas aquellas materias que involucren al conjunto de la sociedad, como por ejemplo: educación, desarrollo social, salud, seguridad pública, infraestructura, comunicaciones, energía, agricultura, etc. Son en definitiva, la traducción de las leyes sobre un determinado ámbito de la nación.

Dentro de las principales áreas de análisis de las políticas públicas se pueden mencionar las siguientes:

Todo el cuerpo normativo de un país, como sus leyes, reglamentos, decretos, resoluciones, etc.

Los planes de desarrollo de una nación, región o municipio.

Los presupuestos anuales de la nación, región o municipio y los presupuestos específicos para las diversas áreas de desarrollo socio-económico.

La estructura y funcionamiento de la administración pública, su cuerpo teórico documental, su planificación, las declaraciones públicas y el discurso oficial y en general, su proyección hacia la sociedad.

Los tratados internacionales a los cuales está adscrito cada país y las declaraciones de principios de los estados individuales o unidos en agrupaciones regionales como las Naciones Unidas, la Organización de Estados Americanos, la Unión de los países del sur para los países latinoamericanos (UNASUR), entre otros.

Las políticas públicas juegan un rol de importancia en el desarrollo del conjunto de una nación o de un área específica de ésta (educación, salud, vivienda, empleo, industria, etc.). Su efectiva concreción va a depender del énfasis o la prioridad que se le asigne dentro del bloque de iniciativas públicas que se desarrollen en un momento determinado. Así lo resume Giné (2007, p.9) cuando plantea: “Otra condición...es sin duda el apoyo decidido de la Administración Educativa...El compromiso político y económico es absolutamente imprescindible para un cambio eficaz y duradero hacia una escuela inclusiva”

En ese sentido, es el Estado el encargado de velar por el diseño, administración y seguimiento de dichas políticas a fin de que sean efectivamente cumplidas. De allí que coincidimos con Ramírez (1994) cuando plantea que:

Un análisis crítico de las políticas públicas y las prácticas subyacentes al fenómeno de la integración escolar es hoy una tarea ineludible y una precondición esencial para abordar el cambio social y educativo que estos procesos representan y demandan. (p.7)

En función del acertado señalamiento del autor mencionado, es que nos hemos planteado la revisión de lo que ocurre a nivel de las políticas públicas en Venezuela, asociadas al proceso de integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales. Dicha revisión es uno de los propósitos fundamentales de la presente investigación.

|

Las políticas públicas generan una acción y una praxis que se define y desarrolla a todos los niveles, haciendo uso de una diversidad de vías y de estrategias, promovidas por las autoridades encargadas de la administración del gobierno o por otro tipo de sectores sociales implicados o comprometidos con dicha política pública.

Otro aspecto que queremos traer a colación en materia de las políticas públicas, es lo referente a la relación entre la teoría y la práctica, o la preocupación generalizada y muchas veces expresada popularmente con refranes como “*del dicho al hecho hay mucho trecho*”. Si bien es cierto que puede haber una gran distancia entre la teoría y la práctica concreta, también es cierto que cuando se trata, por ejemplo, de normativas jurídicas, es mejor contar con ellas. Su existencia permite sustentar y validar cualquier acción de lucha por la exigencia del respeto a lo contemplado en el ordenamiento legal. De allí la importancia de que, independientemente de su actual nivel de cumplimiento, un determinado país o región pueda contar con los fundamentos jurídico-institucionales y normativos favorecedores a la integración social y escolar del alumnado con necesidades educativas especiales.

En el siguiente capítulo de este informe de investigación, se hará un análisis de cómo está Venezuela en esta materia y precisaremos las políticas públicas a nivel local, regional y nacional. Hay que hacer notar que también a nivel internacional, Venezuela, como firmante de diversos acuerdos internacionales, suscribe diversos lineamientos que debe incorporar a sus políticas públicas en materia de atención de los escolares con necesidades educativas especiales.

En consonancia con lo explicado en el párrafo anterior y para continuar precisando el “*deber ser*”, quiero retomar el documento sobre la *Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales* (UNESCO, 1994) y su orientación para trabajar por una *estrategia global* que permita avanzar hacia una educación para todos/as. En dicha Declaración (UNESCO, 1994) se hace el siguiente llamado a todas las naciones firmantes, entre los cuales está Venezuela:

Apelamos a todos los gobiernos y les instamos a:

Dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales, adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada, que permita matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario. (p.ix)

Adicionalmente a la emblemática *Declaración de Salamanca*, tenemos el *Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales* (UNESCO, 1994). Allí, en la segunda parte del documento titulado: *Directrices para la Acción en el Plano Nacional*, se invita a los distintos países para que tomen en cuenta estas recomendaciones al momento de organizar y elaborar las políticas públicas de sus sistemas de educación. Son muchas acciones propuestas, pero he querido recoger en los siguientes párrafos, las más significativas para esta investigación, veamos:

16. La legislación debe reconocer el principio de igualdad de oportunidades de los niños, jóvenes y adultos con discapacidad en la enseñanza primaria, secundaria y superior, enseñanza impartida, en la medida de lo posible, en centros integrados...

18. Las políticas de educación en todos los niveles, del nacional al local, deben estipular que un niño o niña con discapacidad asistan a la escuela más cercana: es decir, a la escuela a la que debería asistir si no tuviera esa discapacidad. Las excepciones a esta norma deberán preservarse sólo en los casos en los que sea necesario recurrir a instituciones especiales...

23. Tanto las políticas como los acuerdos de financiación deben fomentar y propiciar la creación de escuelas integradoras. Habrá que derribar los obstáculos que impidan el traslado de escuelas especiales a escuelas ordinarias y organizar una estructura administrativa común. Los progresos hacia la integración deberán ser evaluados por medio de estadísticas y encuestas en las que se pueda comprobar el número de alumnos con discapacidades que se benefician de los recursos, conocimientos técnicos y equipo destinado a las personas con discapacidades educativas especiales matriculados en escuelas ordinarias.

24. Se debe mejorar en todos los niveles la coordinación entre los responsables de la enseñanza y los de la salud y asistencia social, con objeto de establecer una convergencia y una complementariedad eficaz. (pp. 17-19)

En resumen se puede decir, que a nivel mundial, estas son las principales directrices en cuanto a políticas públicas que deben ser tomadas en cuenta en la planificación de acciones para atender las necesidades educativas especiales del alumnado. Claro que deben ser adaptadas y ajustadas a cada contexto geográfico, y complementadas con los planes de desarrollo socio-educativo a nivel local, regional y nacional, según recomendación de la misma UNESCO (1994).

2.2 La gestión escolar: Los espacios para la integración desde la escuela

A pesar de la importancia de las políticas públicas para lograr un proceso exitoso de integración escolar para el alumnado con necesidades educativas especiales, sobre todo por su incidencia o repercusión en los otros factores, hay aspectos que deben ser impulsados desde la escuela, a través de una cultura de poder basado en lo endógeno para la transformación. En esta dirección es que algunos autores (Giné, 2007 y López M. (1993), le asignan un gran peso a las transformaciones desde el punto de vista curricular y de formación docente y no tanto al estructural (o infraestructural).

Adicionalmente, recordemos el carácter de “*autonomía relativa*” que López M. (1993, p.39) le asigna a este proceso de cambio hacia una escuela más inclusiva. Al respecto señala: “He aquí la posibilidad de cambio cualitativo que genera la propia integración al no permanecer en el cambio ‘dirigido y planificado’ del Estado”. Dicho autor sostiene que los cambios han de lograrse fundamentalmente desde adentro, desde la misma escuela, desde la misma comunidad escolar, “con la presencia y participación de las personas diferentes en sus aulas y no desde fuera, a través de convencimientos sociales de la administración y gestión educativa”.

Este señalamiento de López (1993), me parece plenamente justificado, pues le imprime un carácter de responsabilidad colectiva a dicho proceso. Por esta razón hemos utilizado los términos de “*autonomía relativa*” ya que son muchas las veces, que de parte del personal de un centro escolar dado, se le atribuye la

|

responsabilidad de los “no cambios y mejoras” sólo al Estado, cuando el reto de lograr una efectiva integración escolar y una escuela abierta a la diversidad, comprensiva y transformadora es un compromiso de todos, pero especialmente de cada uno de los miembros de la comunidad escolar, sin que ello niegue la responsabilidad ineludible que tiene el Estado.

Dentro de las implicaciones prácticas, en el marco holístico señalado anteriormente, es importante centrarse en la institución escolar o escuela. Ésta debe convertirse según Cabada (2004) en un eje dinamizador de la escuela integradora, dicho autor puntualiza lo siguiente:

La diversidad enfatiza el papel de la escuela como agente de transformación social, si es una escuela sin excluidos. Si es una escuela de inclusión, se cambia el modelo deficitario por el competencial, se reconceptualiza el fracaso ante el aprendizaje como búsqueda de una enseñanza más adaptada y avanzada, se atribuye el fracaso no exclusivamente al alumno sino a alguno o algunos de los componentes del sistema educativo. En las escuelas de inclusión, integradoras, se pretende hacer justicia, respetar la diversidad, y después asumir las diferencias entre los todos los alumnos, y así enfocar la diversidad como un recurso y una oportunidad para el aprendizaje y no como un problema a resolver. (p. 02)

Esta consideración del centro escolar como eje vertebral de la respuesta educativa para la integración escolar se relaciona directamente con nuevas formas de comprensión y acción educativas en lo que concierne al desarrollo curricular, a las concepciones y prácticas organizativo-metodológicas del plantel y del grupo-aula, a los estilos y modalidades que utiliza el profesorado para desarrollar el trabajo y sus necesidades de formación. Algunos de estos aspectos pueden depender o ser impulsados desde la propia gestión escolar del centro educativo y otros, inexorablemente están más vinculados a las políticas públicas y a la gestión del Estado. Dichos factores son de gran importancia para la presente investigación, muy particularmente los temas relacionados a la adaptación curricular y la formación del profesorado, los cuales serán tratados en puntos especiales, a fin de que podamos desarrollarlos de manera más completa.

|

En resumen y en concordancia con los autores señalados en los párrafos anteriores, es a partir del centro escolar desde donde también se pueden adelantar estos procesos de cambio, particularmente a través de algunos mecanismos expeditos, como por ejemplo el Proyecto Educativo de Centro (PEC) o Proyecto Pedagógico Plantel, PPP, como se le conoció en Venezuela y que en la actualidad tiene otra denominación y orientación. Pudiera ser a través de éstos o de cualquier otro mecanismo de análisis y planificación pedagógica, producto de una reflexión colectiva entre los miembros de la comunidad escolar, donde se recojan las opciones de intervención para dar respuesta a una educación inclusiva, tomando en cuenta las estructuras y necesidades específicas de cada escuela.

Lo que sí debe quedar claro, es que para lograr los cambios significativos hacia una escuela comprensiva y atenta a la diversidad, debemos, en primer lugar, reconocer la corresponsabilidad del reto, y entender que desde la escuela se pueden emprender importantes cambios y promover, a través de diversas instancias y mecanismos, la transformación escolar.

2.3 Un currículo flexible y abierto para dar respuesta a las diversas necesidades educativas

El tema curricular es de vital importancia cuando se abordan los elementos necesarios para garantizar una educación respetuosa y atenta a la diversidad escolar y por ende, también para lograr un proceso exitoso de integración de los escolares con NEE. Esta es una afirmación básica para el estudio que adelantamos y en la que coinciden muchos autores (Coll, 1987; Gimeno, 1986; González F. 1998; González B. 2009 y; Riera, 2011).

Ahora bien, ¿qué vamos a entender por currículum?, ¿qué implica lo curricular? para comenzar a respondernos tales interrogantes, presentaremos el siguiente supuesto que nos aporta un documento del Ministerio de Educación y Ciencias de España (1992, p.9) según el cual: “Definir el currículum supone establecer las intenciones que un sistema educativo tiene para con su alumnado. Es decir, supone seleccionar, de entre todo lo que es posible aprender, aquello que se va a aprender en las instituciones educativas”

|

Sin embargo, está claro que las imbricaciones del término van más allá de este supuesto básico presentado en el párrafo anterior. Guerrero (1997, p.21) por ejemplo, precisa lo siguiente “El currículum es una de esas palabras que más áreas inunda dentro del campo de la educación”. Esta aseveración nos sirve para ilustrar la complejidad de dicha categoría, que a pesar de resultar un tema interesante, no es el objeto primario de esta investigación, por lo que no me plantearé una profundización sobre el mismo, no obstante, abordaremos de manera general y resumida los dos principales enfoques que a lo largo del tiempo se ha manejado sobre el currículo, ello para poder analizar con mayor propiedad lo relacionado con los otros aspectos asociados a la planificación curricular que permitirá atender a los escolares con diferentes capacidades en una misma aula.

El primero de los enfoques nos remite a una concepción muy restringida. Según esta primera visión, el currículum es el conjunto de conocimientos expresados en los contenidos o materias de un plan de estudio determinado y que deben transmitirse a los estudiantes. Visto así, el currículum se convierte en un mero instrumento de orientación de contenidos a ser dictados por los docentes. Tomando las palabras de Kemmis (1993, p.12), coincidimos con él en señalar, que con este enfoque limitado “difícilmente puede verse el currículum como la realización de un proyecto educativo de un profesor o de una escuela para sus alumnos, su comunidad y la sociedad en su conjunto”. También es bueno precisar que esta noción del currículum, generalmente está asociada a una concepción pedagógica tradicional y a una praxis de la enseñanza, organizada rígidamente.

El segundo enfoque sobre el currículum y con el cual nos identificamos, lo asume dentro de una perspectiva más amplia y holística y como un instrumento de reflexión y toma de decisión colectiva, en este sentido Gimeno (referido por Martínez, 2013) afirma que:

La actividad de diseñar el currículum se refiere al proceso de planificación, darle forma y adecuarlo a las peculiaridades de los niveles escolares. Desde las finalidades hasta la práctica es preciso planificar los contenidos y actividades con un cierto orden para que haya continuidad entre intenciones y acciones. (p.2)

|

Estos elementos aportados por el autor mencionado anteriormente, son aún más ampliados por González (1998) cuando señala que ha de referirse al currículo como:

Estructura íntegra y secuencial de un curso de estudio; plan de instrucción; proyecto formativo; todo tipo de experiencias que ocurren en la escuela; un proceso tecnológico de producción para lograr resultados eficaces; factor de cambio social; práctica de solución de problemas, etc. (p.160)

Coincidiendo con el autor mencionado en el párrafo anterior y a manera de conclusión, señalaremos que el currículo lo asumiremos como un plan sistemático, diseñado para guiar y orientar las actividades intencionales en el proceso de formación integral de los estudiantes, lo que implica la promoción del desarrollo personal y social de estos y la búsqueda de su autonomía. Este currículum, debe tener una estructura suficientemente flexible y un carácter abierto, a fin de adaptarse a las modificaciones que surjan de su aplicación según las necesidades del alumnado, y como lo puntualizan diversos autores (Aldámiz, Bassedas y Ortega, 2005; Giné, 2000 y MEC, 1998) dando respuesta a interrogantes como: el qué, el cómo y el cuándo enseñar y evaluar.

Ahora, en asociación más directa a nuestro objeto de estudio, como es la atención que debe recibir el alumnado con necesidades educativas especiales en el aula regular, en el siguiente texto de (Sierra, 2009) se pretende completar y precisar aún más, aspectos fundamentales sobre el “deber ser” del currículum y su carácter amplio y flexible:

El concepto de necesidades educativas especiales implica que los grandes fines de la educación han de ser los mismos para todos los alumnos para asegurar la igualdad de oportunidades y la futura inserción en la sociedad. Por tanto, si en el currículum se expresan aquellos aprendizajes considerados esenciales para ser miembro activo en la sociedad, éste ha de ser el referente de la educación de todos y cada uno de los alumnos, haciendo las adaptaciones que sean precisas y proporcionándoles las ayudas y recursos que les faciliten avanzar en el logro de los aprendizajes en él establecidos. (p.3)

|

Esta perspectiva esbozada en el anterior texto, nos permite avanzar en torno a las implicaciones prácticas dentro de la dinámica educativa, de forma que, posteriormente se pueda facilitar el análisis de la realidad venezolana en este ámbito. Partamos pues, desde una visión global y desde una panorámica más amplia, a revisar el andamiaje que implica la construcción del currículum.

2.3.1 Los niveles de concreción curricular

El proceso de construcción del currículo y las diversas instancias que contemplan dicho proceso, lo grafica muy bien Torres (1998, p.206), quien a pesar de referirse en dicho esquema (figura 2.1) a un contexto muy diferente al venezolano, nos da pauta para el planteo teórico-práctico del siguiente aspecto asociado a una praxis educativa muy importante para la integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales, nos referimos al tema sobre sus niveles de concreción y las adecuaciones curriculares. Veamos dicha figura:

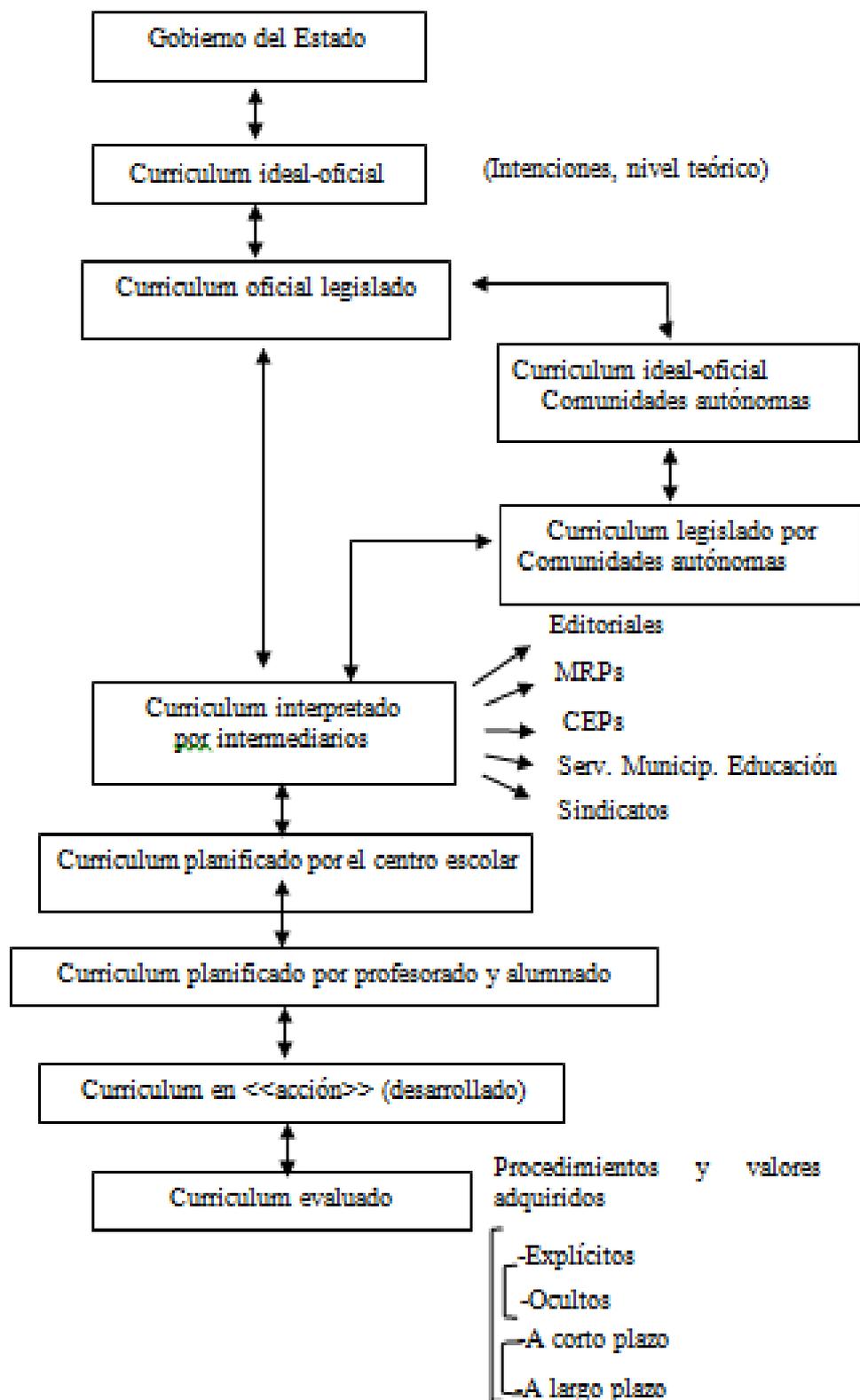


Figura 2.1 Fases por las que atraviesa la construcción del currículum hasta su desarrollo y evaluación en aulas.

Fuente: Tomado de Jurjo Torres (1998, p. 206)

|

En una primera lectura a esta figura de Torres (1998), observamos un esquema que da pie para la reflexión en torno a los distintos momentos, instancias y niveles de materialización del currículum para una nación determinada, esto como parte de la responsabilidad de lo que se conoce como “Estado docente”. De esta forma, se concreta a nivel macro, un modelo curricular nacional, para que luego continúe el proceso de construcción colectiva en otros niveles. Más adelante retomaremos y ampliaremos este aspecto.

También y a propósito de la mencionada figura, ratificamos el supuesto siguiente, y es en torno, al diseño y desarrollo de un currículum común para todo el alumnado, en el entendido de que éste debe tener un carácter flexible y abierto, como ya se ha mencionado en diversas oportunidades de este informe, lo que garantizaría que dichos escolares trabajen a su propio ritmo dentro de un marco común de actividades y objetivos. Este aspecto tiene un alto significado para la integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales, sobre todo por las erradas prácticas escolares, desde la concepción de una educación dual, ya explicada en el capítulo anterior.

Por suerte ya hay estudios que confirman que en muchos países latinoamericanos se han ido eliminando los programas o currículos paralelos, dirigido a los escolares con necesidades educativas especiales (UNICEF y la Fundación HINENI, referidos por MEC y Junta de Andalucía, 2003), estableciéndose así, como parte de las políticas educativas, el referente del currículum común (con sus necesarias adaptaciones), para todos los escolares.

Después de la precisión del supuesto anterior, es pertinente ahora, detallar aún más lo asociado a los niveles de concreción curricular. Los cuales definiremos como la distribución de instancias de competencias curriculares, instancias éstas que posibilitan operacionalizar o concretar en la práctica, la puesta en marcha del proceso de adaptación curricular. Dichos niveles quedan muy bien ilustrados en la figura 2.2, una versión adaptada de Jiménez y Vilá (1999, p.240) del Diseño Curricular Base del MEC de España.

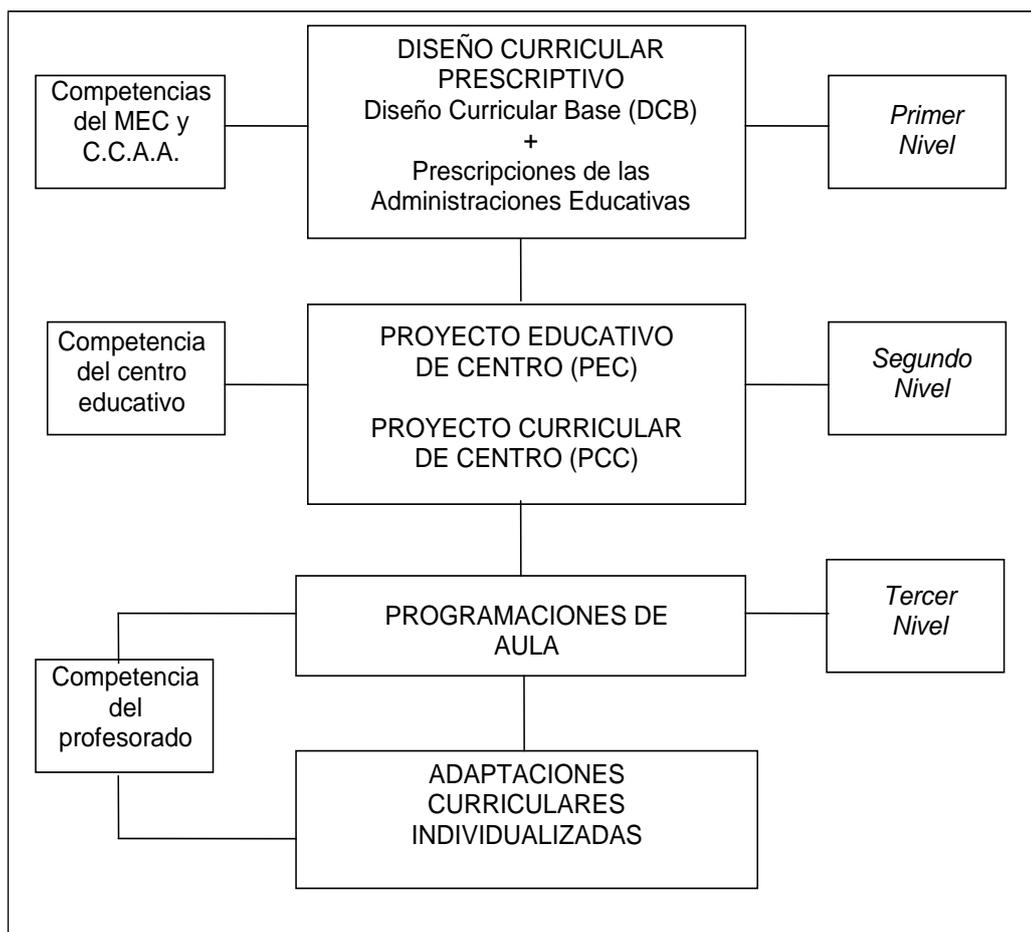


Figura 2.2. Niveles de concreción curricular en el Diseño Curricular Base del MEC. Caso Español.

Fuente: Jiménez y Vilá (1999, p.240)

Como se puede observar, la figura 2.2 presenta un esquema general de los niveles de concreción curricular, en el sobreentendido de que cada realidad educativa puede tener exigencias particulares que introduzcan algunas modificaciones. Esta concepción en torno a los niveles de concreción curricular, tiene sin duda, su sustento en un enfoque pedagógico no tradicional. Pérez, por ejemplo (1997), en el marco de un paradigma constructivista y a propósito de una explicación sobre el tema de la enseñanza y aprendizaje de las estrategias, aborda de manera indirecta, pero muy claramente, ese proceso colectivo y dialógico de construcción del currículum:

Esto implica un proceso de toma de decisiones a diferentes niveles, que abarca desde el equipo docente al elaborar el proyecto curricular que deberá decidir cómo integrar el trabajo de las estrategias en las diferentes áreas y niveles, hasta cada docente que deberá ir planificando cómo desarrollar este proceso a través de las diversas actividades que realiza con los alumnos en el aula. (p.14)

Esta referencia anterior, en asociación a lo que observamos en la figura 2.2, reflejan lo dicho sobre la operacionalización del currículum. Desde dicho gráfico podemos hacer un resumen sobre los principales niveles de concreción propuestos, para luego explicarlos: a) El Diseño Curricular Base, b) El Proyecto Curricular de Centro, junto con el Proyecto Educativo de Centro y c) Las Programaciones de Aula y las Adaptaciones Curriculares Individualizadas.

El primer nivel de concreción (el nivel macro como se explicó en párrafos anteriores) corresponde al diseño curricular base, y se refiere a la instancia asociada a la administración educativa encargada de concretar el currículum que se le debe garantizar a todo el alumnado sin distinción. Es lo que en Venezuela se conoce como el Currículo Básico Nacional y cuya responsabilidad fundamental de su diseño, estaría en manos de las principales autoridades educativas del país, como representantes de las políticas públicas en esta materia.

En términos del Ministerio de Educación y Ciencias de España (1989, p.12), este currículo base o de carácter nacional “es el que recoge este marco común en el que se formulan en términos muy generales un conjunto de prescripciones, sugerencias y orientaciones sobre la intencionalidad de la educación escolar y sobre las estrategias pedagógicas más adecuadas a dicha intencionalidad”.

En este sentido, debe ser tomado en cuenta obligatoriamente en todas las escuelas, en razón de que éste describe los objetivos generales de cada etapa y área, adicionalmente, contempla los bloques de contenidos y las orientaciones didácticas, de evaluación y de promoción. Es decir, incluye los principios y orientaciones básicas, para que luego pueda generarse hacia abajo, los otros momentos de construcción y diseño curricular, a través de la planificación y

análisis de las diversas actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación, en función de la especificidad del alumnado y de sus necesidades educativas.

El segundo nivel de concreción es el denominado Proyecto Curricular de Centro. En este caso, la escuela o centro escolar ajusta y contextualiza el currículo de acuerdo con las características y necesidades de sus alumnos y del entorno socio-cultural que rodea a dicha institución. En esta instancia de toma de decisiones sobre las adaptaciones curriculares debe participar el equipo docente de la escuela, a fin de determinar el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, en función de las particularidades de cada centro y del análisis colectivo de las necesidades pedagógicas de su alumnado (Coll, Darder y Pelach, 1994). En este nivel de concreción se incluye el Proyecto Educativo de Centro, el cual abarca las adaptaciones en términos organizativos, funcionales y metodológicos. Todas estas decisiones deben estar en coherencia con el Diseño Curricular Base.

Los mismos autores mencionados en el párrafo anterior (1994) ciertamente hacen referencia sobre el alto nivel de responsabilidad y sobre la competencia directa de los equipos docentes para que se concrete este nivel de adaptación del currículum, pero, no obstante, también indican lo siguiente:

La responsabilidad de las Administraciones Educativas reside, en este caso, en proporcionar los recursos técnicos, humanos y de formación, así como las condiciones laborales adecuadas, para que los equipos docentes puedan llevar a cabo dicha tarea con garantías de éxito. (p.170)

Esta oportuna advertencia, debe, según nuestro criterio, incluso extenderse a todo el proceso de integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales.

Por último, está el tercer nivel de concreción, que son las Programaciones de Aula, en este caso los equipos docentes adecuan el currículum de acuerdo a las necesidades y características de los alumnos de un aula. Es en concreto la adaptación del Proyecto Curricular de Centro a las aulas. Este nivel contempla la posibilidad de elaborar adaptaciones curriculares individualizadas, que serán explicadas con más detalles en el apartado siguiente.

|

Para finalizar este apartado, creemos que es importante reiterar el planteamiento, según el cual, la dinámica particular de cada país y su realidad educativa, puede generar una estructura y clasificación distinta, así como un proceso de secuencia de fases también diferentes. Lo fundamental en todo caso es que se pueda contar con un currículum lo suficientemente flexible, abierto y comprensivo que permita ofrecer a todo el alumnado una enseñanza individualizada y respetuosa de la diversidad.

2.3.2 Las adaptaciones curriculares

Como se puede observar, ya desde los párrafos anteriores estamos desarrollando la temática de las adecuaciones curriculares, porque como lo refiere un documento del Ministerio de Educación y Ciencias de España (1989), los niveles de concreción curricular, son en esencia, niveles de adaptación curricular. Ahora, se puntualizará aún más sobre la categoría de la adaptación curricular, especialmente lo asociado a los criterios y mecanismos para ponerla en práctica.

Esta variable de trascendencia para un adecuado y efectivo proceso de integración escolar, ha venido siendo cuestionada y desvalorada por autores emblemáticos como el mismo López M. (2010, 2011 y 2013), ello como parte del desarrollo de planteamientos más radicales sobre la conceptualización de la “educación inclusiva”. Sin embargo, nuevamente debo apelar a la vigencia de estos factores para la integración escolar exitosa, como parte de la dinámica concreta en nuestra realidad venezolana y, más específicamente del municipio Caroní. De allí la importancia de su análisis para el presente estudio.

Estas adaptaciones curriculares son definidas como el proceso de toma de decisiones sobre los elementos del currículum, por parte de varias instancias del sistema educativo, para dar respuestas pedagógicas a las necesidades educativas de los alumnos, mediante la realización de modificaciones a éste.

Las adaptaciones curriculares son, según la Consejería de Educación y Ciencias de la Junta de Andalucía (1992) y el documento del Ministerio de Educación y Ciencias de España (1989) fundamentalmente, una estrategia de planificación y de actuación docente. Éste como principal instancia para la toma de decisiones que garanticen una educación respetuosa de la diversidad, ello por

|

ser el profesorado el que conoce directamente al alumnado objeto de dichas adecuaciones, sus características, sus necesidades y por tanto, los recursos requeridos para el aprendizaje. Claro que cuando hacemos esta referencia al docente, también coincidimos con López F. y Sentís (2000) cuando hacen la siguiente precisión:

El diseño de esta respuesta no puede ser únicamente responsabilidad del tutor o tutora del alumno o alumna o grupo de éstos, sino que tiene que ser una responsabilidad compartida entre todo el profesorado del ciclo y la etapa, ya que se tienen que tomar decisiones en los diferentes niveles de concreción del currículum: proyectos de centro, programación de ciclo y aula. (p.85)

Se trata, en esencia, de un proceso de reflexión y acción tanto individual como colectiva. Adicionalmente, como ya se ha mencionado, ese proceso implica el ajuste y la reorientación del currículum común, a las diversas posibilidades y necesidades de los estudiantes, en distintas dimensiones (región o estado, centro escolar, aula, individualidad), todo ello, con el propósito de que los escolares, puedan contar con los recursos para poder acceder a dicho currículum; y en la dirección de trabajar con los objetivos generales de área y los contenidos priorizados (Aldámiz, Bassedas y Ortega, 2005) en la ACC, pero variando el cómo y el cuándo conseguirlo, es decir, variando los caminos y las estrategias.

Bajo ese enfoque esbozado, y especialmente cuando se está hablando de estudiantes con *necesidades educativas especiales*, nuevamente debemos poner el acento en la idea de que es el sistema educativo el que debe garantizar los medios necesarios para dar respuesta a las necesidades de estos alumnos, en este sentido, la dificultad no se concentraría en lo que debe aprender el alumnado, sino en los medios y recursos con los que cuenta el sistema educativo para enseñarlo (CEAPA, 1996 y Ministerio de Educación y Ciencia y Junta de Andalucía, 1992). Entre los principales medios y recursos están los siguientes: material didáctico, personal profesional de apoyo, docentes de aula suficientemente formados, eliminación de barreras arquitectónicas, adaptaciones a los elementos básicos del currículum, entre otros.

|

En función de esos medios y recursos referidos, es importante tomar en cuenta la advertencia que formulan Aldámiz, Bassedas y Ortega (2005, p.59) cuando señalan: “Dependiendo de la manera en que estén entendidos estos aspectos del currículum, en los centros les será más fácil o más difícil entrar en la lógica de las adaptaciones”. Es decir, que este proceso tan significativo para garantizar una integración escolar basado en el principio de atención a la diversidad, no se lograría con el sólo “decreto” de las instancias de adaptación. Así pues, en este tema, como con los otros vinculados al proceso de integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales, la planificación en los distintos ámbitos y la práctica pedagógica deben enmarcarse en una concepción holística del proceso de atención a estos escolares.

2.3.3 Niveles de adaptación curricular

Este proceso de toma de decisiones, del cual hemos hablado, se concreta en diferentes niveles (Aldámiz, Bassedas y Ortega, 2005; Vitoria, 2005). Identificaremos en principio, a tres niveles de adaptación curricular:

a.- Las que se realizan para un plantel o centro escolar, este es conocido como el Proyecto Curricular del Centro, etapa y ciclo (en Venezuela, inicialmente y desde 1997, fue denominado como *Proyecto Pedagógico de Plantel* o P.P.P. y, actualmente, se le conoce como *Proyecto Educativo Integral Comunitario*).

b.- Las adaptaciones para un aula o programación de aula (en Venezuela se le conoce como *Proyecto Pedagógico de Aula* o P.P.A.).

c.- Finalmente, las adaptaciones específicas para un escolar en concreto; nivel que ha sido llamado, Adaptación Curricular Individualizada.

Veamos en términos de lo planteado por autores como, Peydró; Agustí y Company (1997), un resumen de estos niveles de adaptación curricular y las posibilidades que ofrecen:

El proyecto curricular de centro da coherencia a las programaciones realizadas para cada aula o grupo de alumnos, y estas programaciones lo concretan respondiendo a las peculiaridades, ya muy delimitadas del grupo de alumnos modificando los distintos elementos que configuran la

programación de aula: tanto las actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación, como los contenidos y objetivos. Este proceso de concreción permite en la mayoría de las ocasiones ofrecer a todos los alumnos un currículum ajustado a sus características y necesidades. (p. 29)

De los Proyectos Pedagógicos de Plantel y de Aula, ya se habló someramente en los párrafos anteriores, sin embargo, a continuación se detallarán aún más algunos aspectos, explicando las características de cada uno de estos niveles de adaptación curricular, y haciendo énfasis en la de tipo individualizada.

2.3.3.1 Adaptación Curricular de Centro (ACC)

Estaría dirigida a todos los estudiantes del plantel. Se traduce en la adaptación del currículum base u oficial, a las necesidades y características del alumnado de la comunidad educativa (escuela y entorno). En este ámbito de la adaptación curricular deben participar los directivos de los centros, el equipo técnico de coordinación pedagógica y por supuesto, todos los profesores de las diferentes etapas y niveles escolares.

Esta adaptación curricular de centro, cobra importancia, ya que es una construcción colectiva que atiende a las finalidades educativas del plantel y a su contexto y sobre todo, a las necesidades educativas del alumnado. Los objetivos deben responder al entorno socio-cultural, a las necesidades e intereses de padres y estudiantes, a las características generales del alumnado y de los docentes y finalmente a la disponibilidad de recursos personales y económicos. La clave es la contextualización en función de una realidad educativa concreta, de unas carencias pedagógicas detectadas, de la idiosincrasia del alumnado de ese colegio, y de un contexto socio-comunitario particular. Es en correspondencia con todos esos factores que la escuela debe adecuar los contenidos, los objetivos y las estrategias didáctico-metodológicas.

2.3.3.2 Adaptación Curricular de Aula (ACA)

Este nivel de adaptación estaría dirigido a los alumnos de un aula determinada, tomando en cuenta sus diferencias, su diversidad de características (dificultad de aprendizaje, ritmos y estilos de aprendizaje, sus experiencias, sus

motivaciones e intereses, su entorno social y familiar, etc.). Ello se logra a través de la programación del aula.

La programación de aula recoge el conjunto de *Unidades Didácticas* en las que se desarrollarán los objetivos de las diferentes áreas a través de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Estas adaptaciones serán elaboradas por los docentes de cada grado después de haber realizado una concreción y adecuación para ese ciclo, de los objetivos generales de la etapa y de los de área, una secuenciación de contenidos y una adecuación de criterios de evaluación (Adaptaciones Curriculares, 2002). Va dirigida a un grupo de alumnos o a la totalidad de éstos, que presenten algunas dificultades en el aprendizaje. Generalmente es el docente el que con o sin asesoramiento toma las decisiones para esta adaptación.

2.3.3.3 Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACI)

Este nivel de adaptación del currículo, responde a los requerimientos detectados, toda vez que se ha evaluado el proceso de adaptación en el ámbito de aula. Está dirigido a los alumnos con necesidades educativas especiales y está precedido de un diagnóstico, tal como lo refieren (Álvarez y Soler, 2000). Son ajustes cuya profundidad se realizan dependiendo de la especificidad de las necesidades y de la valoración del/la alumno/a y su contexto, a objeto de establecer una propuesta de adecuación específica.

Generalmente esta adaptación es realizada por el/la docente del aula, pero con la participación de profesores o personal especialista de psicopedagogía u orientación. Son decisiones que no deben tener un carácter informal, por lo que, debe buscarse el mecanismo para su registro y seguimiento, de forma tal que refleje el proceso de planificación pedagógica y sus estrategias.

Usualmente se registra en un documento individual de adaptación curricular, que según varios autores (Aldámiz, Bassedas y Ortega, 2005 y Álvarez y Soler, 2000), debe tomar en cuenta los siguientes aspectos: a) *la evaluación* y b) *los tipos de adaptación*. En cuanto al primer aspecto mencionado, es decir, *la evaluación diagnóstica*, Álvarez y Soler (2000) hacen una importante precisión sobre los elementos que se deben tomar en cuenta, veamos:

Para evaluar al alumno hay que tener en cuenta su desarrollo cognitivo (atención, comprensión, memoria, razonamiento), competencia curricular (comprobar los conocimientos previos fijándose en los Criterios de Evaluación para el Área y Ciclo), estilo de aprendizaje (motivación, autoconcepto, estrategias de aprendizaje, refuerzos, agrupamiento) y ajuste emocional y social. (p.125)

Adicionalmente, en asociación con la evaluación diagnóstica, también, se deben tomar en cuenta para el análisis de cada caso, los elementos de tipo familiar, es decir, las expectativas de rendimiento, el estímulo que puede recibir, los recursos con los que cuentan, la calidad de la comunicación, los niveles de compromiso y colaboración, entre otros aspectos.

También se deben tomar en cuenta los factores de la escuela. Esto implica la cultura escolar para atender la diversidad, los criterios establecidos en la ACC y ACA, los niveles de flexibilidad curricular, las barreras arquitectónicas, el material disponible, la metodología empleada, los equipos de apoyo y los niveles de compromiso colectivo. A nivel externo del centro educativo, es importante analizar también, el contexto socio-cultural, que contempla la cultura en pro de la diversidad y la solidaridad, las infraestructuras, el nivel socioeconómico, la organización comunitaria, la presencia institucional y de ONGs en el entorno en cuanto a servicios, entre otros.

En cuanto al segundo aspecto a tomar en cuenta para el documento individual de adaptación curricular, y siguiendo lo planteado por Álvarez y Soler (2000), explicaremos lo referente a la necesidad de analizar, determinar y registrar los tipos de adaptaciones o adecuaciones curriculares y las orientaciones para su aplicación en la práctica. Este proceso de toma de decisiones, puede generar adaptaciones de acceso y/o curriculares. Ello va a depender de la complejidad en cada caso y de los resultados obtenidos en el estudio diagnóstico.

Es por esto que si se hace una clasificación de las adaptaciones curriculares individualizadas, en función del grado de significación, nos encontramos que, según varios autores (Díaz y Ruiz, 2003; Junta de Andalucía, 1992 y Orjales, 1999) oscilan desde lo poco significativo a lo muy significativo. Iniciemos esta

|

explicación desde las adaptaciones curriculares menos significativas. Éstas son las llamadas Adaptaciones en los Elementos de Acceso, porque son los elementos de acceso al currículo, los que posibilitan el desarrollo curricular, como lo son: los recursos formales (tiempo y espacio), técnicos y materiales y la organización y el uso óptimo de éstos (Adaptaciones Curriculares, 2002; Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencias, 1992). Detallaremos algunos de estos elementos de acceso.

A) Adaptación de los espacios y aspectos físicos: Son los que favorecen la autonomía personal, y entre ellos, destacan los siguientes: a) accesos al centro educativo y movimiento por el mismo, este elemento está asociado a la eliminación de barreras arquitectónicas b) ubicación del alumno en el aula c) disposición del mobiliario y regularidad de su colocación, eso implica la adecuación de los espacios tanto para el trabajo en grupo como para la atención individual y d) condiciones físicas de los espacios en lo que respecta a iluminación, ventilación, calidez, entre otros.

B) Adaptaciones en el equipamiento y los recursos: Un adecuado proceso de integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales, requiere que la escuela y por ende, cada aula de clases, cuente con material variado y didáctico. Ello facilitará el logro del desarrollo de las capacidades enunciadas en los objetivos curriculares.

Según algunos autores (Aldámiz, Bassedas y Ortega, 2005 y Adaptaciones Curriculares, 2000), esto implica tomar en cuenta lo siguiente: a) contar con el equipamiento y recursos didácticos suficientes y adecuados a las necesidades de los alumnos b) la alternativa de creación y confección de materiales, no disponibles en el mercado c) introducción de enseñanza con recursos técnicos vinculados a las TICs o de lenguajes de signos o sistema Braille, entre otros; d) disponer del mobiliario suficiente y apropiado a las edades y características físicas y sensoriales de todos los alumnos y en particular, a los estudiantes con NEE.

C) Adaptaciones del Tiempo: Esta es una variable importante a considerar en la toma de decisiones para las adecuaciones, ya que no todos los escolares

desarrollan las mismas capacidades en el mismo tiempo. Con frecuencia encontramos en el aula a alumnos que por las necesidades que presentan, requieren de mayor cantidad de tiempo para lograr algún objetivo general de la etapa, en este caso se tendrían que valorar (Adaptaciones Curriculares, 2000) las siguientes implicaciones: a) decisión del tiempo dedicado a cada área b) adecuación del tiempo dentro y fuera del aula y c) tiempo fuera de horario lectivo

Pasemos ahora a otro tipo de adaptaciones curriculares individualizadas, y que contemplan mayor grado de significación. Son las denominadas *Adaptaciones en los Elementos Básicos del Currículum*. Están asociadas a las siguientes interrogantes: cómo, qué y cuándo enseñar y evaluar. Éstas, dependiendo de la complejidad de las necesidades educativas, también se clasifican en *No Significativas* y *Significativas* (Díaz y Ruiz, 2003; Duk, Hernández y Sius, s/f y Junta de Andalucía, 1992 y 1997)

D) Las adecuaciones curriculares no significativas: Este tipo de adaptaciones son consideradas como alteraciones leves de la planificación ordinaria, se realizan sobre la metodología, el tipo de actividades, y los instrumentos y técnicas de la evaluación, es decir, son modificaciones en los diferentes elementos de la programación, que no afectan a las enseñanzas básicas del currículum general. Es bueno señalar que estas adaptaciones pueden ser requeridas por cualquier alumno, tenga o no N.E.E,

E) Las adecuaciones curriculares significativas: Constituye el último nivel de concreción curricular; son modificaciones de carácter sustancial al diseño curricular general e implican la eliminación o reforma de contenidos esenciales y/o de objetivos generales y, por ende, la modificación también de criterios de evaluación. Por ello es importante advertir que antes de llegar a este nivel de adaptación individualizada, se debe trabajar en la posibilidad de dar respuesta a las NEE desde la programación de aula, y sólo de no ser posible, se avanzaría hacia esta última opción, a través de las adaptaciones curriculares significativas.

Al respecto, un importante documento de la Consejería de Educación y Ciencia de Andalucía (1997, p.7) plantea lo siguiente: “La adaptación curricular individualizada significativa constituye una medida extrema de atención a la

diversidad”. Por lo que debe enmarcarse dentro del continuum de adaptaciones del currículum a las diferentes NEE, pero previo a un riguroso y profundo estudio de cada caso, de forma tal, que se cuente con los elementos de justificación suficientes.

Esta precisión anterior es importante hacerla, porque como se recoge en la Guía para las Adaptaciones Curriculares (Junta de Andalucía, 1992) existe un importante riesgo o peligro, y es que se puede llegar a renunciar con facilidad a la posibilidad de que el escolar alcance los objetivos y competencias desde la planificación curricular de aula, esto muchas veces puede ocurrir por razones de comodidad o incomprensión. De allí que sea oportuno recordar que esta es una tarea colectiva, de todo el profesorado y con el docente de aula a la cabeza y los equipos de apoyo en el acompañamiento y asesoramiento, pero además, es una labor que implica ser abordada desde una concepción pedagógica no tradicional y que requiere por tanto, un profesorado con visión crítica y reflexiva y suficientemente preparado para asumir a plenitud ese hermoso reto educativo. De esta formación necesaria se hablará en el siguiente apartado.

2.4 Formación y actualización del profesorado para la integración escolar

Una de las claves decisivas-quizás, desde muchos puntos de vista, la más decisiva- en el cambio de paradigmas que implica la educación integradora y la escuela inclusiva, es la relacionada con la formación del docente que debe liderar ese proceso en el aula de clase (Casanova, 2006). Sabemos que no es el único factor y que, bajo algunas circunstancias, por acción o por omisión, su influencia se ve disminuida o desplazada por otros factores; pero, en ningún caso, se podrá ignorar, so riesgo de afectar los esfuerzos que se hagan en dirección a atender al alumnado con necesidades educativas especiales. El peso y la pertinencia del factor docente y su formación, en el reto de la integración planteada, lo resume Lingabue (2008) en los siguientes términos:

La integración escolar se construye a partir de momentos concretos y en ese proceso, tiene un papel fundamental el maestro. Es él, quien además de contar con “actitudes positivas” hacia los niños con déficit, necesita

|

“conocimientos” que le permitan avanzar venciendo los obstáculos que vayan surgiendo.

Por eso, los Proyectos de Integración son factibles solamente, cuando van acompañados de Programas de Formación Docente, criteriosamente diseñados para responder a las demandas propias de la Integración escolar. Es la Formación Docente, una variable crucial para el éxito o el fracaso de la Integración. (p.21)

Coincidiendo con Lingabue (2008), puntualizaremos aún más, sobre la importancia capital de los y las docentes y su actividad profesional, en pro de una atención eficiente, adecuada y exitosa del alumnado con NEE. La formación universitaria y permanente del profesorado, pudiera ser determinante en aspectos como: su actitud ante el proceso de integración escolar, las diversas estrategias de organización y desarrollo curricular que adopte, el desarrollo de competencias para la planificación y toma de decisiones a objeto de atender desde el respeto de la diversidad a todos los escolares bajo su responsabilidad. Sin embargo, su formación, probablemente incidirá, sobre todo, en las actitudes y las actuaciones de los demás implicados en el sistema educativo, como son los familiares, alumnado, directivos/as, servicios de apoyo internos y externo, y comunidad en general.

Tomando en cuenta los argumentos señalados en el párrafo anterior, sobre cuán importante es el rol docente para la integración escolar, a continuación explicaremos algunos de los aspectos fundamentales que se deben tomar en cuenta para el proceso de formación y actualización de estos profesionales. En dicha explicación coincidiremos con lo expuesto por Pérez (1997, p.50), en cuanto a que: “cada persona analice las líneas siguientes desde su contexto, valorando las propias condiciones, intereses y objetivos respecto a la formación del profesorado”. En forma resumida, entre los aspectos más importantes a valorar en la conceptualización de la propuesta formativa para estos profesionales, destacan los siguientes.

Partir de la idea según la cual, el formar al nuevo docente que requiere la escuela inclusiva e integradora no es un reto que pueda plantearse desde una

óptica meramente operativa y técnica, con ciertos y determinados maquillajes y cambios en el diseño curricular de las escuelas de formación docente. Porque de lo que se trata es de un cambio mucho más radical. Se trata de desmontar el anterior andamiaje anclado en el modelo terapéutico y sustituirlo por otro que parte de un paradigma totalmente diferente: la integración escolar desde la atención a la diversidad como principio y como postura axiológica, lo cual debe ser en un eje transversal del currículo.

Tomando en cuenta el punto de partida anterior, a continuación se ofrecerá en forma sumaria las principales consideraciones e implicaciones asumidas para la reflexión sobre la formación docente, desde el punto de vista del perfil profesional, de las nuevas concepciones que se están planteando en el mundo sobre lo que debe ser una educación de calidad y de la misma práctica concreta del y la docente. Para lo cual se trabajarán cuatro líneas de análisis: la formación profesional, la formación permanente, la relación teoría y práctica en el quehacer áulico y la concepción de la profesionalización.

a) Un nuevo enfoque del perfil profesional del docente, en particular del “maestro de aula”, independientemente de las exigencias concurrentes hacia los otros profesionales de apoyo (orientadores, psicopedagogos, psicólogos, terapeutas del lenguaje, etc.). En esencia, se trata de superar en los institutos de formación profesional, el llamado modelo racional-técnico, según la clasificación de Contreras (referido por Rojas, 2004) y de pugnar porque los maestros de los nuevos tiempos sean profesionales crítico-reflexivos, comprometidos con el apostolado que se ejerce desde las aulas.

En este sentido, los centros universitarios e institutos pedagógicos, deben promover y organizar una formación de los futuros maestros para que aprendan a enseñar en la diversidad y que, de acuerdo a lo planteado por Zeichner (2010), esa cosmovisión y esa práctica pedagógica se prolongue y consolide durante toda la carrera del docente.

En lo fundamental se trata de que, desde la formación profesional en los institutos pedagógicos y facultades de educación se prepare al maestro para la heterogeneidad y no para una homogeneidad inexistente; es decir, para atender y

|

enseñar a un niño y una niña reales y no unos hipotéticos o virtuales (todos excelentes alumnos de máximo rendimiento escolar) . En palabras de López (1993, p.62) “la formación inicial ha de ir encaminada a comprender e interpretar el complejo mundo de las desigualdades de los alumnos y de la heterogeneidad de las aulas”.

b) Una revalorización de la relación teoría-práctica en la trayectoria formativa y en la cotidianidad del ejercicio docente. En este sentido, se debe comenzar por superar el mecanicismo implícito en la dicotomía entre la teoría y la práctica. El maestro de los nuevos tiempos se debe formar con la visión de una teoría que surge y se retroalimenta de la práctica cotidiana y una práctica que está sustentada en una gran claridad teórica. Es decir, se trata de complementar el pensamiento práctico y el teórico, a través de una práctica reflexiva y crítica en donde se valoren los conocimientos provenientes de la teoría y la técnica, pero, tal y como lo expresan diversos autores (Pérez A., 2001 y Zeichner, 2010) que se tenga la firme convicción de apoyarse en su diario ejercicio docente para que a la luz de la reflexión se confirmen o modifiquen dichas teorías.

De esta manera el profesorado se convertiría en un verdadero investigador de su propia práctica docente, es decir, un productor de conocimientos y de teoría y un experto en el pensamiento práctico y en las respuestas que demanda la cotidianidad del aula. Este es un factor de alta importancia para la construcción colectiva de las respuestas necesarias en torno al quehacer de la integración escolar. Respuestas que deben ser contextualizadas, creativas y adaptadas a las diversas realidades de cada país y cada localidad.

Cerraremos estas reflexiones reseñando y compartiendo con López (1993, p.65) el tipo de conocimiento y de formación que demanda la escuela integradora de los nuevos tiempos: “un conocimiento complejo no sólo de saber, si no, principalmente, de saber hacer. Es una formación mezcla de teoría y práctica, con grandes dosis de técnica y de arte”.

c) La importancia de la formación y actualización permanente y una nueva relación entre la formación profesional del o la docente y la posterior formación permanente. En este plano también se plantea, de entrada, superar una tradicional

|

dicotomía entre lo que suele entenderse como una “etapa inicial centrada en el aprendizaje básico” (sobre todo de herramientas técnicas y conocimientos teóricos) y una “etapa posterior” de socialización práctica en el ejercicio profesional y de perfeccionamiento o mejoramiento, centrada en programas de formación permanente.

Lo que se impone como alternativa lo expresa claramente Porras (1998), cuando reclama que los procesos de formación inicial y los de carácter permanente deben ser considerados interconectados en un continuum, la razón es que muchos de sus contenidos y estrategias son afines, a pesar de que existan aspectos diferenciales, especialmente lo asociado a la experiencia profesional-laboral y la adecuación a las variaciones del contexto y del alumnado.

Si se parte de la concepción correcta en cuanto al norte hacia donde debe apuntar el continuum *formación profesional-formación permanente*, la operacionalización de la segunda tendrá una sólida plataforma de desarrollo y podrá implementarse a través de los planes formativos específicos que demande la realidad concreta.

En cuanto a la formación permanente, el reto es entender que ésta no empieza mecánicamente cuando termina la inicial; sino que la permanente es otro momento formativo, en otro plano del desarrollo profesional, que cada día se enriquece con nuevos elementos y coordenadas. Ello es así porque el maestro que desarrolla una práctica crítica y reflexiva es un permanente generador de conocimiento crítico y de nuevos saberes y necesidades de aprendizaje. En ese exigente proceso de producción de nuevos conocimientos y de nuevas necesidades formativas es donde debe apoyarse la operacionalización de los planes de perfeccionamiento por parte de los centros escolares y de las autoridades locales, regionales y nacionales. Por tanto, estos programas de formación permanente deben ser prioritarios en las políticas públicas, en la búsqueda de la calidad educativa (Viloria, 2009, 2013).

d) Finalmente y a manera de conclusión para este importante apartado, se debe puntualizar que en definitiva el norte debe ser una profesionalización crítica, cooperativa y solidaria. Especialmente si se tiene en cuenta la tremenda dimensión

del reto planteado a los futuros maestros de aula y la esencia fundamental de la tarea que asumirán entre sus manos, en este sentido, es imperativo, tal como lo señala López (1999, p.61), que la formación profesional sea, cada vez más, “una preparación para el trabajo cooperativo e interdisciplinar. Una formación que permita integrarse en un equipo de trabajo (...) una formación polivalente”.

Desde el momento en que el futuro maestro se matricula en una facultad o instituto de educación, debe saber que el proyecto de vida que comienza requiere un compromiso y una entrega poco común en otro tipo de profesiones. En el caso del desempeño docente, la cotidianidad del hecho educativo exige en forma permanente el trabajo en equipo y la solidaridad como mecanismos necesarios para lograr el éxito de una integración entre intereses y necesidades, que serán siempre específicas y heterogéneas.

Las cuatro anteriores implicaciones y exigencias ya serían, de por sí, de suficiente monta si estuvieran inmersas en un contexto que les fuera favorable. Lamentablemente, sabemos que –al menos en la realidad educativa venezolana- a todo lo anterior habría que agregar los condicionamientos externos que poco, favorecen el desarrollo de esas exigencias. Nos referimos, concretamente, a factores de tanto peso como la valoración social del maestro, la autoestima predominante en buena parte de ellos, los planes de estudios para la formación profesional de los futuros docentes que en muchos casos no incorporan los nuevos paradigmas de la integración escolar y de la educación en la diversidad, la cultura organizacional, etc. Todos estos factores son algunos de los que, en la dimensión macro social y en los contextos específicos torpedean los postulados antes enunciados.

Sin embargo, desde las nuevas políticas de Estado venezolano, a través del Ministerio del Poder Popular para la Educación, se han propuesto como una de sus metas “*dignificar la profesión docente*”. Este slogan queremos celebrarlo y entenderlo como parte de ese esfuerzo que apunta hacia una nueva percepción social de los y las maestras y sobre todo, en el esfuerzo por una nueva reconceptualización de lo que significa integrar los escolares en la heterogénea diversidad que cada maestro enfrenta en el día a día de su aula de clases. A

manera de resumen de lo tratado en este apartado, vale la pena mostrar la figura 2.3 de Monereo y Solé (1999, p. 169), sobre las principales implicaciones para una exitosa integración escolar en el marco de la educación que reconoce y valora las diferencia.

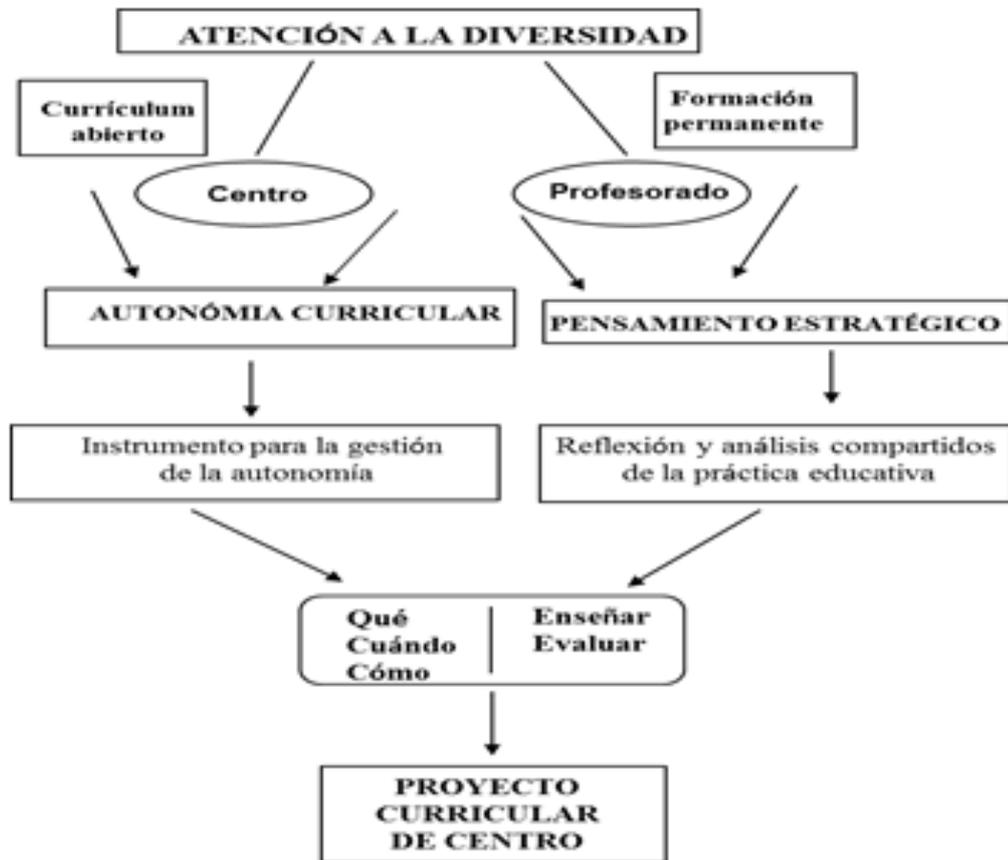


Figura 2.3. Atención a la diversidad.

Tomado de: *El Asesoramiento Psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Monereo y Solé, 1999. P. 169.

Este esquema es bien representativo y registra gráficamente lo discutido en este capítulo y en el anterior, lo cual nos permite reiterar a manera de síntesis, en primer lugar el papel de la escuela o centro escolar en el esfuerzo por lograr un proceso de integración escolar, a la luz de un modelo educativo basado en el principio de atención a la diversidad. Como ya lo hemos mencionado antes, la calidad de la enseñanza tiene estrecha relación con el grado de autonomía relativa que pueda lograr dicha institución y el grado de compromiso con un proceso de

|

adaptación y ajuste curricular que posibilite la adecuada atención de las necesidades educativas específicas para cada uno de los alumnos.

Además hay que insistir, que en las exigencias para lograr una adecuada y exitosa integración escolar para todo el alumnado, subyace el peso de dos de los principales factores implicados: los aspectos asociados a un currículum de carácter abierto y flexible y la necesaria y permanente formación y actualización para los docentes. El profesorado debe ser asumido como protagonista fundamental en este proceso de construcción colectiva por una escuela comprensiva, pues éste, en función de esa diversidad en el aula, debe tener las competencias suficientes para analizar y planificar su intervención didáctica.

2.5. Las modalidades de apoyo para la integración

La integración y más allá, la plena participación escolar y social de las personas con discapacidad, forma parte fundamental de la dignidad y del disfrute de los derechos humanos (UNESCO 1994, referido por Lus, 2009). Ciertamente, la experiencia de muchos países ha demostrado que la integración del alumnado con NEE y en particular, de aquellos escolares con alguna discapacidad psíquica, sensorial o física, se puede lograr satisfactoriamente en las escuelas regulares integradoras o inclusivas.

Pero a esta afirmación anterior, tendríamos que agregarle, que para que esto pueda ser posible y viable, se requiere de un esfuerzo común, es decir, se requiere de un esfuerzo de tipo colectivo y colaborativo, que incluye al profesorado, a la familia, al mismo estudiantado, a los directivos de los centros escolares, a las autoridades educativas y a los equipos de apoyo (Parrilla, 2004). En este apartado desarrollaremos brevemente, algunas reflexiones en torno a este último factor mencionado, de tanta importancia para una exitosa integración escolar.

En primer lugar nos apoyaremos en la definición que nos aporta Puigdellívol (2004) sobre qué debemos entender como “apoyo” a las necesidades educativas especiales en un centro escolar, que según el autor referido, se definen como:

El conjunto de acciones requeridas para reestablecer las capacidades de aprendizaje cuando éstas se han visto alteradas por la presencia de

limitaciones o déficit en el desarrollo del alumnado, por dificultades graves de aprendizaje o por reiteradas experiencias de fracaso escolar. (p.28)

Pero desde una perspectiva de escuela integradora, estas acciones requeridas, señaladas en la cita anterior, deben asumirse en vinculación con la estructura y el funcionamiento de la escuela para todas/os y no sólo para los escolares con alguna discapacidad. De allí el que se utilice en la actualidad el término de “*apoyo*”, como también lo refiere Puigdellívol (2004), pues la cobertura de estos importantes recursos debe entenderse desde una concepción de mayor amplitud, como lo puntualiza el mencionado autor en el siguiente texto:

Hoy entendemos que el profesor de apoyo debe procurar alcanzar una visión más amplia y contextualizada de la realidad de la escuela. No se trata de ‘resolver’ sin más los problemas de aprendizaje que se van observando entre alumnos y alumnas, sino que es necesario alcanzar una visión más comprensiva de éstos. (p.29)

Esta visión que se señala en la anterior cita, vale para la figura de profesor de apoyo o para un equipo escolar de apoyo. Estas dos figuras, tienen importantes responsabilidades, razón por la cual haremos su revisión centrándonos en las principales funciones.

2.5.1 El profesor de apoyo

El profesorado de apoyo debe ser considerado un elemento fundamental para los programas de integración escolar del alumnado con discapacidad, especialmente en la etapa inicial de este proceso. Para varios autores (Méndez, Moreno y Ripa, 2006, Porter, 2004 y Puigdellívol, 2004), la función principal de este recurso debe ser el de apoyar al profesorado de las aulas regulares y compartir con ellos los conocimientos y las aptitudes requeridas para la atención de este escolar. Sería un error desconocer las fortalezas de este personal especializado, producto de su formación y su experiencia.

Para explicar con más detalles las funciones del profesor de apoyo, utilizaremos la propuesta de Nieto (1996, referida por Puigdellívol, 2004) que resume con claridad los diferentes roles de esta importante pieza para la integración escolar:

a) el de la *intervención*, como rol más clásico y que sigue presente en el apoyo escolar, cuando llevan a cabo su actividad directamente con el alumno o los alumnos, sea dentro o fuera del aula regular.

b) el de *asesoramiento*, cuando informan y ayudan a sus colegas tutores sobre cómo plantear el trabajo con determinados alumnos y dentro del grupo.

c) la de *formación*, cuando gestionan o llevan a cabo directamente tareas dirigidas a la capacitación de sus compañeros tutores en determinadas áreas o recursos que facilitan la atención del alumnado con necesidades especiales.

d) la de *provisión de recursos*, cuando se encargan de proporcionar los recursos materiales que en muchas ocasiones debe facilitar aquella atención.

e) la de *cooperación*, si bien en todas las funciones anteriores, se observa una actividad cooperativa del profesor de apoyo hacia el docente de aula regular o con el claustro, se puntualiza el rol de cooperación para señalar las actividades de grupos de profesores que conjuntamente se plantean la resolución de las dificultades que encuentran en su trabajo.

Vinculada a esta última función o responsabilidad del profesor de apoyo, está otra figura importante para fortalecer la labor de seguimiento y acompañamiento para la integración escolar, se trata del *equipo de apoyo* de la escuela, la cual abordaremos a continuación.

2.5.2 El equipo de apoyo

Como ya hemos señalados en todo el desarrollo de este capítulo y probablemente lo reiteraremos en el resto del informe, el proceso de integración escolar de aquel alumnado con necesidades educativas especiales vinculado a una discapacidad, requiere cuando mínimo del concurso y compromiso de toda la comunidad escolar, razón por la cual, se deben redoblar los esfuerzos para que en cada escuela se conforme un equipo de apoyo para dicha integración.

Este equipo escolar de apoyo, estaría conformado, tal como lo propone Porter (2004), por lo que él denomina “*profesor de métodos y recursos*” (comúnmente conocido como profesor de apoyo y en Venezuela, como docente especialista) y el resto de profesionales de otras especialidades (orientadores o

psicólogos), junto con los administradores o directivos del centro escolar. Nos apoyaremos en el mencionado autor, para detallar las funciones y tareas de esta importante unidad de trabajo de tipo colectivo y cooperativo:

Deben desarrollar formas de compartir la información sobre las necesidades del alumnado, los contactos con los padres y el profesorado, y, lo que es más importante, el tipo de profesores de apoyo que se necesitan para satisfacer las necesidades educativas de una clase con integración.

También se ocupa de una amplia gama de temas de la escuela, desde problemas de conducta hasta la falta de progreso académico. El equipo supervisa el estrés del personal y la capacidad de la escuela para satisfacer las necesidades de los estudiantes, y busca ocasiones para poder intervenir y garantizar así que no se pasen por alto las oportunidades de aprendizaje. Un equipo escolar eficiente puede ayudar a resolver muchas de las dificultades a las que se enfrenta el profesorado, o, en caso de que sea necesario, puede incluso solicitar la asistencia de personal externo...

También decide si el trabajo realizado ha sido suficiente en la escuela y revisa los programas...deben actuar como defensores del alumnado, pero también deben apoyar al profesorado. (p.p. 21-22)

2.5.3 Educación Especial como recurso de apoyo

Sin duda que en el esfuerzo colectivo para lograr una verdadera integración escolar, el personal de la modalidad de Educación Especial, juega un papel protagónico como recurso de apoyo, por cuanto se deben convertir en un centro de recursos educativos y de asesoramiento disponibles para las escuelas regulares Belotti y Caffaratto (2005). En el capítulo anterior ya se hacía referencia a esta concepción del nuevo rol de la educación especial, por lo que ahora en este punto, sólo retomaremos someramente este planteamiento vinculado a los equipos de apoyo.

El aporte de los profesores de apoyo con formación en el área de Educación Especial, representan un soporte fundamental para las escuelas regulares que integran a escolares con discapacidad, pues ellos generalmente tienen la formación y la actitud necesaria para apoyar a los docentes del aula regular que

|

asumen el reto de la integración y la educación en la diversidad. Este personal especializado debe tener una participación privilegiada en el acompañamiento y asesoramiento del proceso pedagógico del alumnado con discapacidad y deben ser los principales promotores de los procesos de integración escolar y social.

CAPÍTULO 3

VENEZUELA, EL CONTEXTO EDUCATIVO Y LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

El propósito de este capítulo es, por una parte contextualizar la realidad educativa venezolana, en el marco socio-económico y político del país y por otra, el de responder a uno de los objetivos del presente estudio, cómo es el de analizar las políticas públicas del Estado venezolano en materia de integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales. Con esto pretendemos que se pueda comprender mejor las implicaciones de dicha realidad, vinculado a la posibilidad o no de que nuestras escuelas puedan atender, integrar o incluir, a esa sensible población infantil, como son los escolares con discapacidad. Para ello, iniciaremos el capítulo con un apartado que resume lo asociado al contexto histórico venezolano en los últimos 55 años, para luego entrar más directamente al contexto educativo y de atención a la integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales.

3.1 Venezuela en las décadas finales del siglo XX

Luego de un largo periodo de inestabilidad política y de regímenes dictatoriales que cubrieron más de la mitad del siglo XX, en Venezuela comienza en 1958 lo que se conoce como el período “democrático-representativo”. A los caudillos y dictadores que gobernaron durante casi seis décadas le sobrevienen gobiernos electos en procesos democráticos, en medio de un esquema de funcionamiento de la típica institucionalidad de la democracia representativa occidental (Viloria, 2005). En ese lapso de casi 40 años transcurrieron ocho períodos presidenciales, gobernando los dos principales partidos del sistema, el socialdemócrata Acción Democrática (AD) y el social cristiano COPEI. Esta situación se mantuvo, sin mayores modificaciones, a pesar de los cíclicos periodos de crisis, hasta los intentos de golpes militares de febrero y noviembre de 1992, ya para finales del siglo XX.

|

Desde el punto de vista económico, se puede señalar que desde principios del siglo XX, Venezuela ha dependido enormemente de la producción y comercialización del petróleo y mineral del hierro, convirtiéndose en casi las únicas fuentes de divisas del país. Estas actividades empezaron a complementarse como estrategia de desarrollo económico, durante la década de los 60, con un proceso orientado desde la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), basado en la industrialización básica y en el sector secundario, en lo que se conoció como la “Sustitución de Importaciones” y la “Diversificación Económica” (Ortiz, 1997).

El país entró en un proceso de industrialización dirigida hacia la industria pesada: minería, metalurgia, papel, petroquímica. Estos dos primeros sectores industriales, se desarrollaron en el corazón de Guayana, contexto geográfico donde se desarrolla la presente investigación, creando una ciudad relativamente planificada urbanísticamente. Ello se convirtió en un hecho histórico, pues nunca antes había ocurrido en nuestro país.

A pesar del “fracaso” de esos planes para el desarrollo, es necesario señalar, que ciertamente propiciaron el surgimiento de varios polos de desarrollo industrial en el centro-occidente del país y en la región de Guayana, como ya se mencionó. (Viloria, 2005). Es indiscutible que, a lo largo de estas cuatro décadas (60 al 90), las bondades del ingreso petrolero permitieron importantes inversiones en otros sectores de la economía, pero el modelo económico que se desarrolló, no logró la viabilidad y sustentabilidad que se esperaba.

Era evidente la dependencia del PIB frente al petróleo (Ortiz, 1997). Y esa situación de dependencia al petróleo fue aún más lamentable en las décadas de los ochenta y noventa, pues se producía en medio de un cuadro de deterioro de la mayoría de los indicadores económicos y sociales, tras haber malversado cuantiosos recursos económicos en erradas políticas económicas y corrupción.

Lo siguiente fue la aplicación de fuertes medidas neoliberales en los años 80 y 90, medidas que la sociedad venezolana finalmente rechazó. Fue cuando se produjo la violenta revuelta popular del 27-02-89 (27F) conocida como “El Caracazo” y en donde murieron y desaparecieron cerca de 2.000 personas,

|
situación ésta que abonó el terreno para las dos insurrecciones militares posteriores de 1992, previas a la destitución del presidente Carlos Andrés Pérez y en las cuales se dio a conocer el que, siete años después, se convertiría en el presidente del país, Hugo Chávez Frías.

Las cifras de la CEPAL sobre el crecimiento económico en 1996 en Latinoamérica (Ortiz; 1997, p.26), señalan que el peor resultado para la época, de toda la región fue el de Venezuela, con su colateral reflejo en las políticas sociales, como se verá más adelante y es que para el año 1998 los niveles de pobreza en Venezuela, estaba cerca del 70% de la población. Como cierre de este apartado sobre la economía venezolana en la última década del siglo XX, presentaremos el siguiente extracto (El Mundo: Economía y Negocios, 2014.) que describe la delicada situación socio-económica del país para aquel momento:

La economía venezolana durante el período 1989-1998 estaba en shock y cuidado intensivo, ante la sobredosis neoliberal, con signos de colapso por: La caída e inestabilidad de la producción (PIB), alta inflación, pérdidas del salario real, devaluaciones recurrentes del bolívar, bajas reservas de divisas, alto nivel de endeudamiento, déficit fiscal recurrente, déficit en balanza de pago, bajos ingresos petroleros, baja inversión pública y privada, bajo consumo, crisis cambiaria, crisis bancarias, todo este panorama provocó un desmejoramiento de la calidad de vida. (párr. 3)

Se pudieran seguir presentando estadísticas sobre cómo se deterioró la situación económica-social del país en los últimos 20 años del período “democrático representativo”, pero, con lo antes expuesto, creemos se ilustra suficientemente la dimensión de dicha realidad. Valdría la pena ahora pasar revista a algunos indicadores vinculados a las políticas públicas en materia social, para así tener una visión más holística de la sociedad en su conjunto y poder insertar, en ese contexto, los componentes de las variables educativas que constituyen el centro de esta investigación.

3.2 Lo socio-educativo en las últimas cuatro décadas del siglo XX. Caso Venezuela

Como un antecedente del contexto educativo venezolano, para las décadas finales del siglo XX, necesario es referir, aunque sea someramente, algunos datos en torno a las matrículas escolares y sobre el marco jurídico educativo, antes del período democrático-representativo. Ello con el objeto de facilitar el análisis del impacto del cambio en las políticas públicas en el campo de lo social, especialmente en lo que se refiere a la salud y la educación, áreas éstas notablemente favorecidas en cuanto a inversión pública, luego de años de desatención durante los períodos dictatoriales. Para efectos de la presente investigación, acá abordaremos solamente lo asociado al área educativa.

A la muerte del dictador Juan Vicente Gómez, en 1935, cuando ya el petróleo había desplazado ampliamente al café y al cacao como primeros productos de exportación, apenas había en el país una matrícula de 1.294 alumnos en Educación Secundaria. La matrícula en Primaria apenas cubría el 19% de la población en edad escolar para ese nivel (Luque, 1999).

En el año 1936 se crea, por un lado, el Instituto Pedagógico de Caracas y, por el otro, el más antiguo gremio de los maestros, la Federación Venezolana de Maestros (FVM). A partir de esa fecha se inicia un proceso de progresivo incremento de la matrícula y de construcción de nuevas edificaciones escolares, el cual mantuvo su ritmo ascendente hasta, al menos, el año escolar 1945-46 (Kornblith y Maingon 1985).

En ese corto período de los años 40 se dieron los primeros ensayos democráticos, y la tesis del “Estado Docente” adquiere estatus jurídico, al incorporarse como filosofía en la constitución de 1947 y, más adelante, al sistematizarse en la Ley Orgánica de Educación de 1948 (Viloria, 2006). Con el inicio de una nueva dictadura en 1948, la de Marcos Pérez Jiménez, este proceso ascendente de la educación pública se vio interrumpido y, desde el punto de vista doctrinario, sufrió también un retroceso con la sustitución de la LOE de 1948 por el “Estatuto Provisorio de Educación” de 1949 y, más adelante, por la Ley de Educación de 1955. Un documento de la Organización de Estados

Iberoamericanos y del Ministerio de Educación (1996) presenta con contundencia los siguientes datos:

Durante esos diez años, el sistema educativo sufre un nuevo estancamiento, había más de dos millones de adultos analfabetas, más de medio millón de niños en edad escolar fuera del sistema, pocas construcciones escolares, apenas seis mil estudiantes en escuelas técnicas y artesanales y un alto déficit de maestros y profesores.(Párr. 8)

Desde 1958 en adelante, tras la caída de la dictadura y con el soporte jurídico de la nueva constitución de 1961, se retoma la tesis del “Estado Docente” que había quedado truncada en 1948 y se inicia un proceso de masificación de la educación, caracterizado por algunas tendencias generales que pueden resumirse en lo siguiente: a) incremento acelerado de la matrícula escolar; b) incremento significativo del porcentaje del gasto público dedicado a educación y a la construcción de infraestructuras educativas c) predominio de la educación pública respecto a la privada; y d) predominio de las asignaciones presupuestarias a los niveles más altos del sistema, en particular al subsistema de las universidades o educación superior (Viloria 2006).

En resumen, la Venezuela de la década de los años sesenta, fue un país con grandes esperanzas tras derrocar una fuerte dictadura e iniciar un período democrático, a pesar de la inestabilidad política por los diversos intentos de golpes de Estado, la población sintió una diferencia en cuanto a la inversión social. Por otra parte, la década de los años setenta, estuvo en buena medida, caracterizado también por los altos presupuestos producto de la bonanza petrolera y parte de esos recursos consolidaron el proceso de masificación educativa. Las proyecciones del Plan Nacional de Educación 1969-73, en cuanto al incremento de la matrícula en educación primaria, dan cuenta de la creciente atención presupuestaria prevista para ese sector (OEI y Ministerio de Educación, 1996)

El primer gobierno de Carlos Andrés Pérez, para finales de la década de los años setenta (1974-79), representó uno de los períodos de mayores ingresos petroleros para el país, fue la época del “boom petrolero”, que conllevó a que a nuestro país se le conociera como la “Venezuela Saudita”. Producto de estos altos

ingresos, el gobierno estimó una significativa asignación de recursos para el gasto social, beneficiándose entre otros, el sector educativo. Pero lamentablemente se debe señalar, que esta gestión de gobierno, también se caracterizó por una ineficiente administración del patrimonio nacional, la malversación y derroche de los recursos públicos y por altos niveles de corrupción, dejando como herencia para las siguientes décadas, una descomunal deuda externa. Paradójicamente, al cierre de este período presidencial, se inicia un largo y duro período de desmejora de todos los servicios públicos, de merma en la inversión social y del crecimiento progresivo de la pobreza.

En correspondencia a la situación descrita en el párrafo anterior y como consecuencia del derroche de gigantescos recursos provenientes de la renta petrolera y del alto endeudamiento (10 veces más a la existente) de la nación con organismos financieros internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial, entre otros, en la década de los ochenta, bajo la gestión de los gobiernos de Luís Herrera Campins (1979-1983) y Jaime Lusinchi (1984-1989), se desarrolla en el país, una gran crisis económica y social, razón por la cual, en poco tiempo y bajo la orientación y tutela de las mismas instituciones financieras multilaterales, se comienza a aplicar en Venezuela, el modelo económico neoliberal.

Como complemento agravante de la crítica situación socio-económica que estamos explicando, debemos referir que en Venezuela se continuó con una práctica de endeudamiento, corrupción y de malversación de fondos por parte de los distintos gobiernos de turno, mientras que los servicios públicos y las principales necesidades de la población (la educación entre éstas) fueron progresivamente desatendidas, a través de la desinversión y la promoción de la privatización.

Como expresiones emblemáticas de la explosión de la crisis, se pueden mencionar dos eventos importantes en dicha década: a) el llamado “Viernes negro” o suspensión de la libre convertibilidad del dólar, hecho ocurrido en febrero de 1983. Como lo refiere Boom (2013), con este evento se generó no sólo que nuestra moneda valiera menos, sino que ya no se podía cambiar libremente

por divisas más estables y b) “El Caracazo”, una masiva, espontánea y masacrada protesta popular, ocurrida en el segundo período presidencial de Carlos Andrés Pérez en febrero de 1989. Constituyó una respuesta al paquete de medidas neoliberales impuestas desde el FMI, dejando un saldo de cerca de 2000 personas muertas -como ya se mencionó antes- y cientos de negocios saqueados.

Una muestra manifiesta de la problemática nacional que se vivía en Venezuela, entre los años 1970 hasta 1997, la mostraremos a través del gráfico 3.1, con una comparación del gasto por estudiante en los tres niveles del sistema educativo. Resaltando dos situaciones importantes, por una parte, la preeminencia en cuanto a presupuesto del Estado hacia el sector universitario y por otra, la evidencia de cómo a partir de 1980-85, hay una pronunciada tendencia a la baja, en los tres niveles educativos, aun cuando la educación superior continuó manteniéndose significativamente por encima de los otros dos niveles.

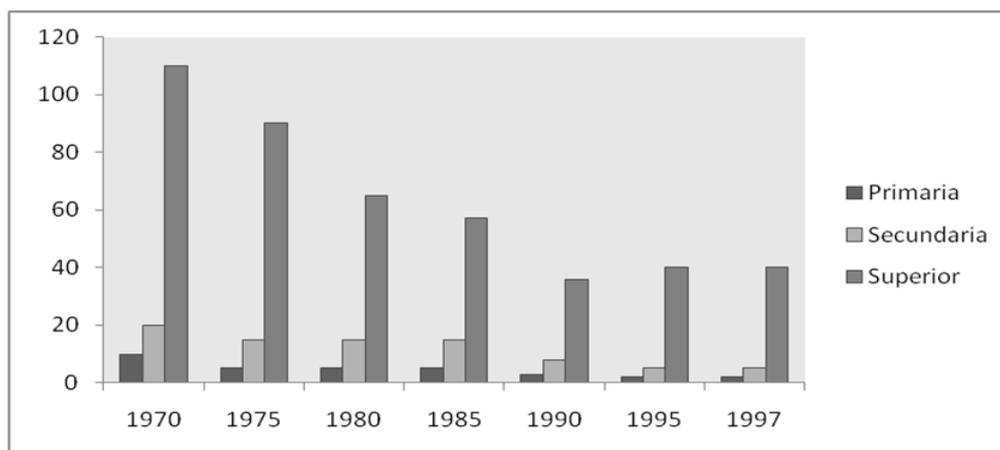


Figura 3.1: Gastos por estudiante en educación (% del PNB per cápita)
Fuente: Banco Mundial, *World Development Indicators*, 2000 (Tomado de Torres, 2000:73)

3.3 Algunos factores sobre la calidad en la educación venezolana a finales del siglo XX

El tema sobre la calidad educativa, es ciertamente complejo y con respuestas muy variantes. Es también una discusión que hoy más que nunca cobra fuerza en nuestro país, dado el reciente proceso de la *Consulta Nacional sobre la Calidad de la Educación en Venezuela*, culminado apenas a finales del año 2014. Por ello es importante reflexionar sobre la raíz de dicha problemática, por lo que

|

analizaremos algunos factores sobre la calidad educativa, para la Venezuela en la etapa “democrático-representativa”. De eso trata este apartado, que además aportará elementos para contextualizar aún más nuestro objeto de estudio.

Debemos comenzar el análisis, señalando que la atención que, desde un primer momento, se le prestó al incremento de la matrícula y al número de docentes y de planteles en los inicios de la “democracia representativa” venezolana, como se refirió en párrafos anteriores, contrasta con aquellos otros aspectos más vinculados a la calidad y a la sustentividad que debía regir en el proceso educativo (Viloria 2005, 2015).

Como una muestra de esta distancia entre el desarrollo de lo cualitativo y lo cuantitativo es que, a pesar de lo desacreditado que quedó la dictadura perejimenista, la Ley de Educación que rigió en la democracia hasta 1980, fue la misma ley de educación de 1955; es decir la aprobada y vigente durante los últimos 4 años de la dictadura. A pesar de que se aprobaron varios reglamentos y decretos que le dieron el sello particular a las políticas educativas del nuevo régimen y a los diversos planes quinquenales que cada gobierno puso en marcha, resulta incomprensible que hubiesen sido necesarios 22 años para que el Congreso de la República de aquella época, discutiese y aprobase una nueva Ley de Educación (la Ley Orgánica de Educación aprobada en 1980, LOE-80), en sustitución de la ley de 1955.

En la nueva Ley Orgánica de Educación de 1980, se modificó, entre otros aspectos, la vieja estructura que consideraba solo tres niveles del sistema educativo (Primaria, Secundaria y Superior) y se le sustituyó por un esquema de cuatro niveles (Preescolar, Básica, Media Diversificada y Profesional y la Educación Superior) y de seis modalidades: Educación Especial, Educación para la Artes, Educación Militar, Educación de Adultos, Educación para la Formación de Ministros del Culto Religioso y Educación Extraescolar.

Ahora bien, a las preguntas ¿De qué manera la aprobación de la LOE-1980 incidió en la dinámica educativa del país? ¿Esta LOE-80 significó nuevos rumbos y energías para la mejora del sistema educativo de aquellos años? Lamentablemente debemos responder que no tuvo la incidencia que debió tener,

ello porque casualmente, la irrupción de esta nueva ley, se da, en el punto de inflexión de la tendencia ascendente en lo cuantitativo que arrancó en 1958 y que como ya se mencionó, dio su primera muestra de estancamiento a comienzo de los 80 (Viloria, 2005), para luego entrar en un periodo de franco retroceso y de crisis que se evidencia a finales de la década de los 90.

Además, los cambios que planteó la LOE-80 se vieron dentro de una línea de continuidad institucional que no estimulaba el cambio de percepción hacia un proceso de transformación educativa. Por lo que la generalidad de los ciudadanos no se dio por enterado. A pesar de que la LOE-80 ciertamente planteaba algunos cambios de importancia, como por ejemplo, la incorporación de la Educación Especial como nueva modalidad del sistema educativo venezolano, entre otros aspectos.

Lo cierto es que la nueva Ley de Orgánica de Educación de 1980, no implicó un cambio en la tendencia al deterioro de la calidad educativa en nuestro país, ni tampoco en los indicadores cuantitativos. Como ya se ha adelantado, a medida que avanzaron los años 80 y, sobre todo, a mitad de los años 90, la situación llegó a tales niveles de deterioro en cuanto a cobertura de la población escolar como los que señala un informe de la UNESCO (2011) y como los que se evidencian en la tabla 3.1 (Duplá, 1999, p. 13) que a continuación mostramos:

Tabla 3.1 Población escolarizada Vs no escolarizada, año 1995-96

Niveles educativos	Población en edad escolar	Matrícula escolar	Población escolarizada	Población no escolarizada
Preescolar	1.097.808	696.362	63,43%	36,57%
Básica	5.074.762	4.120.418	81,19	18,81%
Media, Diversificada y Profesional	1.364.231	329.287	24,14%	75,86%

Fuente: Asamblea Nacional de Educación, Nelly Chacón: "Inversión de Recursos y Rendición de Cuentas". Caracas. Enero 1998.

Como se puede observar en la tabla 3.1, uno de cada tres niños en edad preescolar (3-6 años) y uno de cada cinco en básica (7-15 años) no estaban escolarizados en el sistema educativo venezolano. Pero las cifras más alarmantes

|
corresponden a la población de jóvenes, porque tres de cada cuatro adolescentes, no fueron atendidos en ese año escolar 1995-96, por la educación media y diversificada del país.

El alerta sobre la calidad del servicio educativo ofrecido en Venezuela se accionó a comienzo de los 90, cuando en el diagnóstico del Banco Mundial de 1992, Venezuela emergió entre los países del mundo que ofrecen una peor calidad en su sistema educativo, solamente por encima de Nigeria, Botswana y Zimbabwe (Duplá, 1999; Torres, 2000 y UNESCO, 2011).

Como ya he señalado en otras oportunidades (Viloria, 2005), ese antepenúltimo lugar, parece que hizo despertar de un largo letargo a las élites dirigentes del gobierno, a intelectuales y en general, a buena parte de la consciencia crítica del país. El hecho de que a lo largo del periodo democrático-representativo se hubiese dado, en los últimos 40 años, un gran salto en cuanto a cobertura (más de 80% en educación básica) y que en los más apartados rincones del país existiera, al menos, una pequeña edificación escolar, pasó a un segundo plano, por lo que desde la década de los años 90, a finales del siglo XX, en Venezuela, el motivo de mayor preocupación pasó a ser lo vinculado con la calidad educativa.

3.4 Marco institucional para la integración escolar a finales del siglo XX

Tres acciones gubernamentales de significación marcaron las políticas públicas en materia educativa en la Venezuela de los años 80 y 90 del siglo XX: a) la aprobación de la nueva Ley Orgánica de Educación y su Reglamento b) la Reforma Educativa y c) el nuevo Currículo Básico Nacional. ¿En cuál contexto? en un período en el que ya no se podían esconder los serios efectos por no haber tenido antes, una administración pública responsable y eficiente de los inmensos ingresos fiscales, producto sobre todo de la renta petrolera. Pero también, años en los que tampoco se hizo lo que correspondía para ordenar la administración del país. Ahora pasaremos a explicar cada una de estas medidas educativas mencionadas, en el marco del contexto descrito y en asociación con el desarrollo de la gestión educativa en general y del proceso de integración escolar en específico.

3.4.1 La aprobación de la nueva Ley Orgánica de Educación del año 1980 y el Reglamento de la LOE-80

El 26 de julio de 1980, el Congreso Nacional de Venezuela, aprobó una nueva Ley Orgánica de Educación, para derogar a la anterior, la de 1955. Esta vieja ley había surgido, durante la dictadura de Marcos Pérez Jiménez donde, como se sabe, la educación pública y de calidad para todos y todas, no constituía una prioridad. Ahora bien, la nueva LOE-80, fue publicada en la Gaceta Oficial N° 2.635. Seis años después según decreto N° 975 por parte del Presidente Jaime Lusinchi, el 22/01/86 fue aprobado el Reglamento de la LOE-80. También posteriormente el 15/09/99, se produjo la primera Reforma Parcial a dicho Reglamento, a pocos meses de estar al frente del gobierno, el presidente Hugo Chávez.

Buena parte del análisis sobre el impacto de la LOE-80 y su Reglamento ya fue abordado en los párrafos anteriores. Por lo que en esta ocasión haremos sólo un resumen con algunos aspectos que resaltan en los contenidos de esta nueva ley. Uno de esos elementos es que se estableció una nueva estructura del Sistema Educativo Venezolano, de tal forma que de los tres niveles contemplados en la ley anterior (*Primario, Secundario y Universitario*) se pasó a cuatro niveles (*Pre-escolar, Básico, Medio Diversificado y Superior*). Adicionalmente, se formalizaron las seis modalidades que, de una u otra forma, venían funcionando desde décadas atrás, entre éstas, la modalidad de Educación Especial.

Este fue un hecho de importancia, pues anterior a ello, se funcionaba sólo como Servicio de Educación Especial, lo cual representó, para ese momento histórico, un gran avance para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales porque, por primera vez, se estableció que la Educación Especial fuese “una modalidad” de nuestro sistema educativo, lo que generó mayores espacios para la profundización y consolidación de las políticas públicas para este sector.

Producto de este cambio, se crearon y fortalecieron algunos *Equipos de Integración Social*, dependientes del Ministerio de Educación. Luego en 1987 y con el auspicio de la UNESCO se realizó en nuestro país, el *I Seminario para la*

|

Integración de las Personas con Necesidades Especiales. Varios años después, en 1996, surgió la *Resolución Ministerial N° 2005*, con la cual se dictaron las normas para la integración escolar de la población con necesidades especiales. Este importante, aunque breve instrumento legal (sólo consta de tres *Considerando* y nueve *Artículos*), constituye para Venezuela, el único documento normativo, con mayor precisión, claridad y especificidad en la organización y regularización del proceso de integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en los centros educativos de carácter ordinario.

Aparte de los elementos esbozados sobre la Educación Especial y la integración escolar en la LOE-80, también se puede considerar como un cambio importante en la nueva estructura del sistema educativo venezolano, el hecho de incluir al preescolar como un nivel educativo. Ello condujo a una mayor atención a la educación de los niños de 3 a 6 años, los cuales antes apenas eran atendidos marginalmente en “Guarderías” y “Jardines de Infancia”. Además de que se adoptó el esquema de nueve años de escolaridad para el nivel de la Educación Básica. (Congreso Nacional de Venezuela, 1980).

Sin embargo, es importante señalar, que en general, los cambios que la LOE-80 introduce en la estructura y concepción del Sistema Educativo Venezolano, fueron muy poco perceptibles y mucho menos trascendentes hasta mediados de los años 90 (Viloria, 2005). Es a partir de ese momento, en 1995, quince años después de aprobada la LOE-80, durante el segundo gobierno de Rafael Caldera, cuando a raíz de una serie de diagnósticos y cuestionamientos sobre el pésimo desempeño educativo en Venezuela (Torres, 2000), que se pone en marcha lo que se conoció como “El Plan de Acción” del Ministerio de Educación, iniciando así un proceso de cambios curriculares y académicos, conocido como la “Reforma Educativa”.

3.4.2 El proceso de Reforma Educativa en Venezuela, 1996-98

Los alcances y términos de la llamada Reforma Educativa en nuestro país, se estuvieron discutiendo y definiendo durante 1995-96 y su aplicación se concretó en el año escolar 1997-98. Esta apremiante medida gubernamental, fue concebida desde un primer momento, no como un simple cambio de programas de

|
estudio de la 1ª y 2ª etapa de la Escuela Básica, sino que se proyectó desde el comienzo, como una necesidad de “*replantear la política educativa nacional*”, ello sobre la base de una serie de diagnósticos y documentos, entre los que destacan (Ministerio de Educación, 1997, p. 7), los siguientes:

El informe de la Comisión Presidencial para el Estudio del Proyecto Educativo Nacional (1986).

El Diagnóstico del Banco Mundial (1992).

Calidad de la Educación Básica en Venezuela. Estado del Arte (1992).

La Reforma Educativa: Una Prioridad Nacional (1994).

El Plan de Acción del Ministerio de Educación (1995).

Proyecto Educativo Educación Básica: Reto, Compromiso y Transformación (1996).

Dicha Reforma, que, como ya se ha indicado, estuvo focalizada hacia las dos primeras etapas de la Escuela Básica, se apoyó no sólo en el mandato constitucional vigente para ese entonces, es decir, la Constitución Nacional del año 1961, sino también en la LOE-80, especialmente en el artículo 21, en donde se conceptúa al Nivel de Educación Básica (NEB) con un enfoque poco novedoso o con atisbo de tradicional (Congreso Nacional, 1980). En los documentos de la Reforma, se caracterizó el NEB, de la siguiente manera (Ministerio de Educación., 1997):

Integral: atiende al desarrollo integral y holístico de la personalidad del educando, mediante el desarrollo de sus capacidades cognitivas (intelectuales, motrices, afectivas) de equilibrio personal y de integración social.

General: promueve aprendizajes y conocimientos variados de los elementos humanísticos, artísticos, científicos y tecnológicos de la cultura nacional y universal; facilita al individuo las herramientas e instrumentos necesarios para la continuación con éxito de sus estudios en el nivel de Educación Media Diversificada y Profesional. Además, fortalece el desarrollo de los

|

valores y la preparación del individuo para integrarse a una vida social activa, participativa y responsable.

Básica: proporciona la base esencial para la construcción de futuros aprendizajes y constituye la educación formal mínima obligatoria que deben cumplir los venezolanos según lo pauta la ley. (p.8)

Esta conceptualización referida en la cita anterior, nos induce a pensar que la Reforma Educativa no se planteó una “Revolución Educativa”, sino que – por el contrario- en todo momento recalcó su cometido de poner en práctica el ordenamiento legal vigente, es decir, la constitución del 61 y la LOE-80 (Viloria 2005). No obstante ese carácter en apariencia conservador, consideramos que sí se proyectó un cambio radical desde el punto de vista teórico-filosófico, pedagógico, con impacto en la dinámica organizativa del aula y de la escuela. Ese verdadero cambio desde el punto de vista pedagógico estuvo centrado en un nuevo diseño curricular, el Currículo Básico Nacional (CBN) para las dos primeras etapas de la Escuela Básica.

Las disciplinas tradicionales se redujeron en número y se desarrollaron desde la perspectiva de su utilidad para el crecimiento del *ser* en sus dimensiones cognoscitivas, socio-afectivas y morales. (Odremán, 1998). En este sentido, la finalidad de la educación básica, de acuerdo con el nuevo CBN (Duplá, 1999) sería formar a un ciudadano que:

Aprenda a hacer algo útil y bien hecho...aprenda a convivir dentro de los valores democráticos. Aprenda a conocer, a interrogarse, a no contentarse con cualquier cosa, a ayudar y dejarse ayudar. Aprenda a ser como resultado de los tres logros anteriores: un alumno inquieto intelectualmente, positivo en su medio, con habilidades prácticas y en permanente crecimiento y realización. (p.34)

Como se puede observar, la concepción de dicho perfil curricular, refleja una visión más contextualizada con los nuevos retos educativos y bajo una perspectiva pedagógica no tradicional. Favoreciendo unos valores que promueven una escuela más inclusiva, que pudiera asumir de forma integradora la diversidad,

como un valor importante en la conformación de una sociedad democrática y pluralista. Por lo que esta Reforma Educativa y su nuevo diseño curricular, constituyeron sin duda, un punto de avance para la educación venezolana, a pesar de que fue formulada en medio de una severa crisis económica, política y social en la que se encontraba el país a finales de la década de los años 90.

3.4.3 El nuevo Currículo Básico Nacional (1997-1998). Características

El cambio en lo teórico-filosófico se pone en evidencia en las características que se le atribuyen al nuevo Currículo Básico Nacional: *a) centrado en la escuela; b) abierto y flexible; c) sustentado en teorías del aprendizaje y d) Consensuado*. Pero también se refleja en su proclamada sustentación teórica (Ministerio de Educación, 1997), veamos:

El CBN se concibe con una visión holística, integral, sistémica y sustentado en una serie de teorías del aprendizaje que tienen principios comunes, destacándose las siguientes: el Humanismo; la Teoría Genética de Jean Piaget, la Teoría Sociocultural de los Procesos Superiores de Vigotsky; la Teoría del Aprendizaje Significativo planteada por Ausbel; la Teoría del Procesamiento de la Información; las Teorías Neurofisiológicas y el Constructivismo. (p.6)

A continuación haremos referencia específica a lo que consideramos tres de las características principales del Currículo Básico Nacional; es decir: la transversalidad, centrado en la escuela, y su carácter abierto y flexible.

3.4.3.1 Sustentado en la transversalidad

El Currículo Básico Nacional fue diseñado sobre el principio de la transversalidad como filosofía de la acción pedagógica. Tal como lo define el Ministerio de Educación, la transversalidad constituye “una dimensión educativa global interdisciplinaria, que impregna todas las áreas y que se desarrolla transversalmente en todas los componentes del currículum” (Ministerio de Educación, 1997a, p. 6).

Los ejes transversales definidos fueron cuatro para la primera etapa: *Lengua, Desarrollo del pensamiento, Valores y Trabajo* y para la segunda etapa

se añadió un quinto eje transversal: *Ambiente*. Estos ejes se concibieron como el elemento unificador de la planificación, ejecución y evaluación de la acción educativa en el aula. El sentido pedagógico de dichos ejes, estuvo y está asociado a valores, actitudes y temáticas pertinentes en los diferentes contenidos, entretejiendo cada una de las áreas que integran el currículo, en dirección hacia un carácter globalizado e interdisciplinario (Odreman, 1998).

De esta manera, se establecieron teóricamente los fundamentos para una práctica pedagógica en donde se integraran los campos del ser, el saber, el hacer y el convivir, según Odreman (1998). Este enfoque obliga a repensar las estrategias didácticas tradicionales, al incorporar al currículo en todos sus niveles, una educación significativa, dada la conexión de las disciplinas con los problemas sociales, éticos y morales del entorno. La relación entre la educación contextualizada e integradora que propugna la Reforma y los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, se ilustra en la figura 3.2 (Ministerio de Educación, 1998, p. 5):

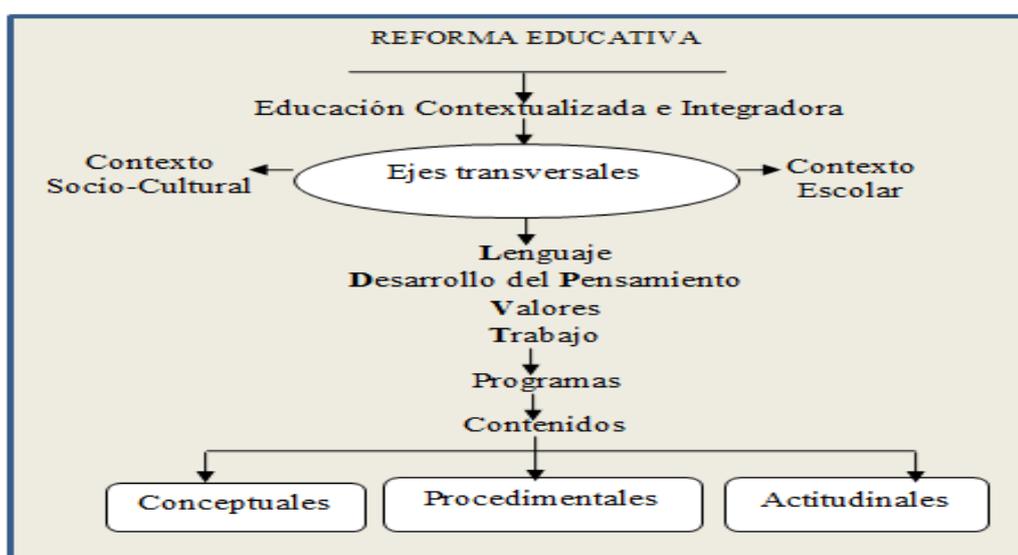


Figura 3.2. Relación entre ejes transversales y contenidos curriculares
Fuente: Programas de estudio de la I etapa, segundo grado.

La transversalidad, entendida así, conduce a considerar la educación como una acción humanizadora y socializadora, a partir de la cual se hacen realidad las emblemáticas proposiciones en las que importa el ‘aprender a aprender’,

|
'aprender a hacer' y 'aprender a vivir' dentro de un contexto caracterizado por la armonía, la convivencia y la solidaridad.

3.4.3.2. Un Currículum centrado en la escuela

La reorientación de la educación, sobre la base de un nuevo modelo sustentado en valores y actitudes en beneficio del hombre, la naturaleza y la sociedad, comprende un rol distinto de los centros escolares, por lo que el nuevo Diseño Curricular de la Educación Básica se diseñó centrado en la escuela. Desde el Ministerio de Educación (1997a, p.7) es definido así “ya que se plantea la formación desde una perspectiva organizativa del aprendizaje que involucra a la institución escolar en todos sus aspectos y se instrumenta a través de los Proyectos Pedagógicos de Plantel y de Aula.” En relación a lo anteriormente señalado, Ramos (referido por M.E., 1997a) plantea que la función de la escuela actual, gira en dos aspectos fundamentales:

1. El desarrollo radical de la función compensatoria de las desigualdades de origen social, mediante la atención y el respeto a la diversidad y 2. la reconstrucción de los conocimientos, actitudes y pautas de conducta que el alumnado asimila en las prácticas sociales de la vida paralela a la escuela. Para atender estos aspectos, se hace necesaria otra forma de enseñanza y una reconceptualización de la cultura escolar. (p.5)

Esa reconceptualización de la cultura escolar, planteada por Ramos, tiene también, implicaciones en cuanto a una reorientación ética, moral y didáctica bajo el compromiso y responsabilidad de los maestros. Así lo refiere el mismo Currículum Básico Nacional, (Ministerio de Educación., 1997a), y cuyo enfoque compartimos según explicamos en el anterior capítulo de este informe.

3.4.3.3 Un currículum abierto y flexible

Esta es una de las principales características del nuevo Currículum Básico Nacional, sin duda representó un importante punto de avance para el proyecto educativo del país pues, con esta característica y concepción curricular, se abrieron espacios para la integración escolar y sobre todo para una educación en la diversidad, por lo menos teóricamente. Veamos el siguiente contenido extraído

|
de un documento del Ministerio de Educación (1997a) donde se plantea el propósito del currículo con carácter abierto y flexible:

Integrar y potenciar los aportes de los docentes y especialistas en un proceso de mejoramiento permanente y progresivo;

Considerar las características, intereses, necesidades y problemas de los alumnos, de los docentes y la comunidad, así como las condiciones reales en las que se desarrolla el proceso educativo;

Incorporar dentro del porcentaje establecido para la instancia estatal, nuevas áreas académicas al Plan de Estudio en atención a las necesidades de las entidades federales.

Realizar contextualizaciones curriculares tales como la incorporación de contenidos de aprendizaje, la aplicación de metodologías innovadoras y otras que se concretan en los Proyectos Pedagógicos de Plantel y de Aula.(p.9)

Estos nobles objetivos de un currículo flexible, también contaron con mecanismos precisos para ponerlos en la práctica, a través de los niveles de concreción. De eso ampliaremos algunos detalles a continuación, observando en general, una propuesta novedosa para lo que existía en Venezuela desde el punto de vista de los nuevos enfoques en torno al currículo.

3.4.4 Niveles de Concreción del Currículo Básico Nacional

El C.B.N. del año 1996, para la I y II etapa de la Educación Básica, hizo un énfasis especial en lo referente a la descentralización, la autonomía de los planteles y la flexibilización de la práctica pedagógica, incorporando dentro de su estructura los niveles de concreción de las adaptaciones curriculares, por lo que estableció diferentes instancias de concreción.

Bajo esta visión, el Currículo Básico Nacional definió tres instancias para su operacionalización: a) instancia nacional, b) instancia estatal y c) instancia de plantel. Dichas instancias estuvieron representadas a su vez por: Currículum Básico Nacional, Currículum Estatal y Proyectos Pedagógicos de Plantel y de

Aula. Estas distintas instancias para el desarrollo y ejecución del Diseño Curricular para la Educación Básica en Venezuela, se presentan en la figura 3.3 (Ministerio de Educación, 1998, p.15):

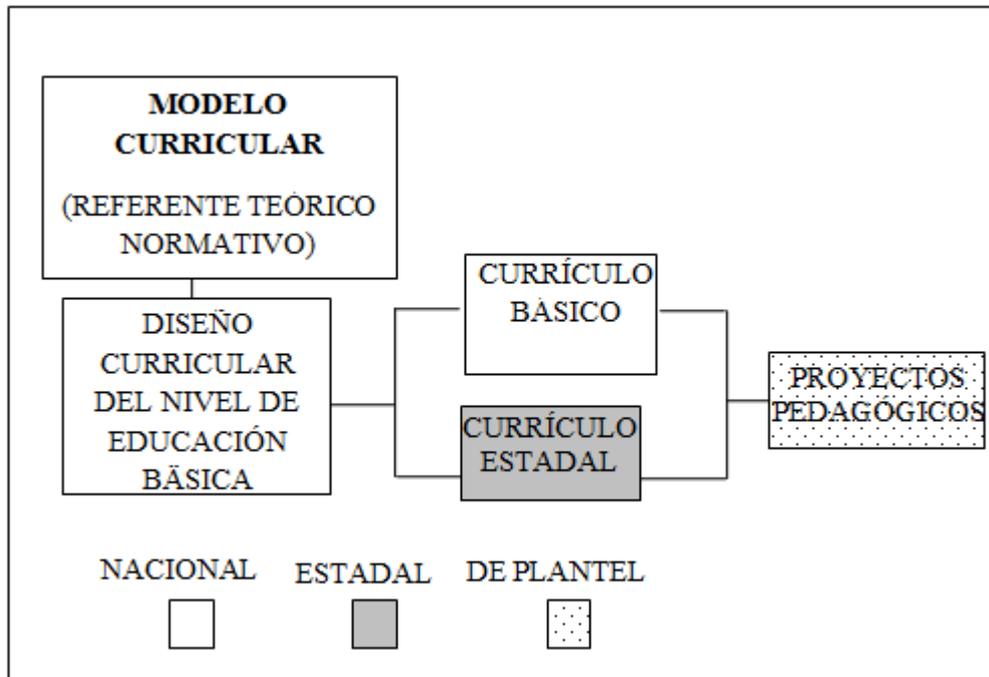


Figura 3.3 Instancias de operacionalización del Currículo Básico Nacional de 1998. Fuente: Ministerio de Educación, 1998. "Propuesta curricular para la tercera etapa del nivel de educación básica".

En cuanto a la Instancia Nacional o Currículum Básico Nacional, comprende la homologación de contenidos básicos nacionales, por lo que se planteó un carácter prescriptivo para todos los planteles del país. Su diseño y formulación corresponde al nivel central del Ministerio de Educación. Este *Currículo Básico Nacional*, representaba para la primera etapa, 80% de la carga horaria y para la segunda etapa un 75%.

El nivel de concreción curricular de los estados, se materializaba a través del *Currículum Estadal*. Esto constituyó una novedad en el país, por ser la primera vez que se planteaba un currículum estadal. De esta forma, en teoría se garantizaba la participación de las distintas entidades federales; promoviendo el respeto y valoración del pluralismo étnico, lingüístico y cultural en el país y permitiendo dar respuesta educativa adaptada a las necesidades, intereses y exigencias específicas de cada estado.

|

Estos currículum estatales, debían basarse en el CBN y tenían designado 20% de una carga horaria para la primera etapa y 25% para la segunda. En este caso, las autoridades educativas de cada estado, eran las responsables de la formulación de éstos, pero – al menos en teoría- también debían ser debatidos por diversos sectores de la sociedad (universidades, O.N.G., supervisores, directores, maestro, comunidades educativas, entre otros) a fin de garantizar su pertinencia (Ministerio de Educación, 1997).

Finalmente tenemos la *Instancia de Plantel*. Esta instancia se concretaba con los Proyectos Pedagógicos de Plantel (PPP) y Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA), los cuales debían formularse desde la realidad local, pero también, debían seguir las pautas generales del CBN y del Currículum Estatal. La importancia de este nivel de concreción a través del PPP y el PPA, es que estuvo orientado básicamente, a resolver los problemas de carácter pedagógico de la escuela y a organizar el día a día de la labor docente, permitiendo a los maestros contextualizar los alcances e indicadores de los ejes transversales y los contenidos planteados en los programas de estudio de las diferentes áreas.

Como podemos observar, desde la Reforma Educativa, se hizo un interesante esfuerzo para lograr los niveles de flexibilidad curricular, que requerían los procesos de adaptación curricular, a objeto de tomar en cuenta las particulares necesidades y características de las regiones, comunidades educativas y estudiantado. Es decir, estuvimos frente a un lineamiento pedagógico que en sus trazos más gruesos, pareció apuntar hacia una cierta atención de lo diverso. Obviamente, no fue una tarea fácil el lograr que todos estos cambios planteados en el CBN, enterraran sus raíces en la escuela básica venezolana.

Factores reactivos como, la fuerza de la costumbre, la resistencia al cambio, los viejos prejuicios y paradigmas en la forma de hacer política y gestión gubernamental, entre otros, conspiraron para que las transformaciones no se dieran con la urgencia requerida. Sin embargo, el hecho de que el momento histórico en que dichos cambios se comienzan a aplicar (1997-98), coincidiera con los cambios del momento político que propició la insurgencia del presidente Chávez y su proceso constituyente que culminó en una nueva constitución (la de

1999), inicialmente favoreció para que la atmósfera de cambios políticos estimulara también cambios en el ámbito pedagógico.

Afortunadamente, en los primeros años de gobierno, las autoridades del nuevo Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (OEI 2006 y Uzcátegui, 2006) le dio continuidad a los lineamientos fundamentales de la Reforma Educativa, amén de complementarla y enriquecerla con nuevos programas e iniciativas como las “Escuelas Bolivarianas”, el “Proyecto Simoncito”, el aumento de tiempo en la escuela, entre otros. Pero luego, producto de la dinámica socio política, de la orientación de las nuevas políticas públicas y en relación directa con la nueva dimensión constitucional, se hicieron algunas modificaciones e incluso, intentos de planes de transformación más radical para la educación venezolana. Veamos el ámbito educativo en esta nueva etapa para el país.

3.5 La Educación Básica en Venezuela, en el siglo XXI

En esta sección tendremos una dura tarea, la de resumir la Venezuela del siglo XXI como contexto de las políticas públicas en el campo de la educación básica, pues se trata de un convulsionado y complejo momento histórico para el país con las más grandes reservas petroleras del mundo, según lo certificado por la USGS en el año 2013 y por otras instancias nacionales e internacionales (The World Factbook, 2014). En el medio de ese escenario desarrollaremos las principales medidas por parte del Estado venezolano en el ámbito educativo y de la integración escolar del alumnado con discapacidad.

3.5.1 Escenario para los cambios políticos y socioeconómicos en la Venezuela del siglo XXI (1999-2014)

Los indicadores macroeconómicos y sociopolíticos de la Venezuela a finales del siglo XX dan clara cuenta de la grave crisis que vivía el país. Son diversos los autores y organismos nacionales e internacionales que ofrecen datos concretos para corroborar este planteamiento (Banco Mundial, 1998; Guerra, 2002; Instituto Nacional de Estadística, 2011; Lezama, 2006; OEI, 1996; Silva, 2002; Torres, 2000 y España 2001). Como resumen, - pues en párrafos anteriores de este mismo capítulo, se ha comentado al respecto- presentaremos un inventario con los

|
principales datos y estadísticas de estos indicadores para la Venezuela de 1999, según los autores referidos:

Nivel de pobreza en general: 67,2%

Nivel de pobreza extrema: 36,3%

Precio del barril de petróleo: 9 dólares de promedio

Coefficiente de Gini: 0,49%

Promedio de la tasa de inflación: 47,4%

Gasto social: 36% del presupuesto

Inversión en Educación: 3,6 % de PIB

Inversión en Ciencia y Tecnología: 1,3 del PIB

Desempleo: 15%

Deuda pública externa: 33.000 millones de dólares

Reservas internacionales: 12.000 millones de dólares

Torres (2000), es un economista venezolano que ha registrado convincentemente, cómo terminó Venezuela en el siglo XX. Dicho autor hace un resumen en los siguientes términos:

Venezuela vivió una prolongada y asfixiante declinación que nos ubicó entre los países de peor desempeño económico y social en la región. Nuestro empobrecimiento fue continuo y acelerado, pero lo que es más grave aún, al abandonar áreas como la educación sembramos las semillas de un futuro peor. (p.34)

Este fue el escenario que conllevó a la aparición de nuevos liderazgos que cambiarían en corto tiempo el cuadro político venezolano y que sirvió como plataforma para que buena parte de la población diera un salto en el nivel de participación política y mostrara nuevamente interés en los asuntos públicos (Lezama, 2006). En diciembre de 1998, sale electo como presidente constitucional de Venezuela, el comandante Hugo Chávez, el mismo que en 1992,

|
siendo desconocido para la mayoría de los venezolanos, había ejecutado junto a un importante grupo de militares de rango medio, un intento de golpe de Estado.

Con el triunfo del presidente Chávez en 1998, se inicia en Venezuela un proceso político singular. En primer lugar planteó lo que denominó la “refundación de la Patria” y establece las siguientes acciones inmediatas: el decreto de una Constituyente y la discusión y aprobación mediante referéndum, de una nueva Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV).

Efectivamente, se produjo un proceso constituyente con muy alta participación de los ciudadanos, además se hizo una amplia discusión de los elementos para la nueva carta magna y se sometió a un referéndum aprobatorio en el año 1999, resultando aprobada por una amplia mayoría con el 71,78% de los votantes. Esta nueva Constitución (Asamblea Nacional, 1999) pone énfasis en la necesidad y las posibilidades para la participación ciudadana, de allí la tipificación de este período como democrático-*participativo*. Partiendo de la Constitución Nacional y luego, todas las políticas de Estado, han apuntado hacia la promoción de la participación ciudadana.

Así como la nueva constitución, el ascenso del gobierno bolivariano instituyó una serie de innovaciones políticas-jurídico-filosóficas que trastocaron el modelo tradicional del acontecer normativo nacional; popularizando además, nociones y prácticas, tales como: ciudadanía, inclusión, soberanía nacional, patriotismo, solidaridad, equidad, igualdad, tolerancia, democracia participativa y protagónica, corresponsabilidad Estado-sociedad, entre otras. Categorías, principios y valores que empezaron a tener un nuevo significado en la población venezolana y que sin duda, incidieron en la toma de decisiones que atentaban contra altos intereses económicos de actores nacionales e internacionales y desplazaron estructuras ideológicas y socioculturales que hasta entonces habían dominado.

En función de lo señalado antes, se debe precisar que esta dinámica política, fue más allá de una simple alternancia de partidos políticos en el gobierno, expresando la confrontación de dos modelos históricos antagónicos: el modelo capitalista dependiente venezolano y el “socialismo”, en este caso

tipificado como “Socialismo Bolivariano” o “Socialismo del Siglo XXI”, (para diferenciarlo del socialismo clásico), modelo éste, que impulsó y encarnó el presidente Hugo Chávez y que se dice, está todavía en proceso de construcción. Razón por la cual, a lo largo de estos 16 años, hemos observado un alto nivel de conflictividad en la relación entre el gobierno y los sectores de oposición política en el país, con intervención de actores geopolíticos internacionales y con impacto en todos los ámbitos de la sociedad, incluyendo el educativo y escolar.

3.5.2 La educación en la gestión gubernamental 1999- 2014

En los últimos 16 años, el Estado venezolano ha puesto énfasis en una gestión que ha priorizado la atención hacia la población más humilde. Ello se observa por la enorme inversión social (Aponte, 2010) en medios de transportes masivos (ampliación del metro; ferrocarriles; metrocable, etc.), también por los subsidios directos a la población organizada y por la creación de “*misiones*” para garantizar alimentación, vivienda y servicios de salud y educación, entre muchas otras medidas gubernamentales.

La prioridad en las políticas sociales la podemos apreciar en la tabla 3.2 sobre el gasto público en Venezuela y en donde se observan importantes avances con respecto al aumento progresivo del gasto social (Venescopio, 2014). Este nivel alcanzado posiciona al país en una escala de gasto social alto, con respecto al marco latinoamericano (Aponte, 2012).

Tabla 3.2: Gasto público en desarrollo social en Venezuela, 1994-2013

AÑO	MILES DE BS.F.
1994	104.890
1995	211.094
1996	595.820
1997	665.509
1998	554.043
1999	671.467
2000	842.575
2001	1.091.611
2002	1.215.523
2003	2.265.889
2004	4.003.105
2005	5.842.480
2006	10.067.826
2007	14.013.374
2008	14.348.082
2009	14.058.438
2010	21.559.754
2011	49.733.646
2012	50.547.558
2013	46.848.910

Fuente: Sistema Integrado de Indicadores Sociales de Venezuela. Referido por Venescopio: Venezuela en cifras, 2014.

Como lo refiere Aponte (2012), la mayor parte de estos recursos fueron asignados al sector educativo. Como ejemplo, para el año 2010 el presupuesto asignado a Educación representó, según los datos presentados por el Prof. Aristóbulo Istúriz, ministro de educación para la época (Méndez N., 2010), cerca del 10% del PIB. Ello sin incluir en este porcentaje, las cuantiosas asignaciones adicionales por la vía de la empresa estatal petrolera, PDVSA a las “*misiones educativas*”, a objeto de facilitar la inclusión en los distintos planes educativos, de amplios sectores sociales desfavorecidos y que habían sido excluidos en los años anteriores.

A pesar de algunas críticas, especialmente en relación a la aplicación de las misiones educativas, tema que ampliaremos más adelante, es indudable que en materia educativa, el Estado venezolano en los últimos años ha podido mostrar importantes logros, siendo incluso, objeto de reconocimiento por parte de entes internacionales como el Convenio Educativo Andrés Bello de los Países Andinos,

|

la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, además de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Ministerio de Información y Comunicación, 2006). Como ejemplos concretos de estos logros, mencionaremos dos de mayor importancia:

a) En octubre del año 2005, Venezuela fue declarada “país libre de analfabetismo”, después de enseñar a leer y escribir a un millón y medio de personas, a través de la Misión Robinson, quedando sólo menos del 2% de la población sin superar el analfabetismo. Koichiro Matsuura, quien para ese momento era el director general de la UNESCO, envió una comunicación al gobierno nacional, expresando lo siguiente (Ministerio de Información y Comunicación, 2006):

El día de hoy, 28 de octubre de 2005, significa un exitoso hito para Venezuela en sus esfuerzos para la creación de una sociedad alfabetizada. Al declararse “Territorio Libre de Analfabetismo”, Venezuela está realizando su más relevante contribución en nuestra marcha común hacia la Educación para Todos.

Los logros alcanzados por la Misión Robinson no habrían sido posibles de no contar con la voluntad política y el apoyo al más alto nivel. (p.15)

b) También en el año 2014, Venezuela fue clasificada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura, como el quinto país en el mundo con mayor matrícula universitaria y segundo en América Latina. Ello en razón de contar con una matrícula estudiantil del 83% de su población, lo cual se tradujo en 2.620.013 estudiantes universitarios, incluyendo a 3.346 provenientes de los pueblos indígenas y 1.232 con discapacidad. Estos son hechos que sin duda, evidencian la importancia del sector educativo en las políticas públicas.

En la presentación de estos dos ejemplos concretos y reconocidos a nivel nacional e internacional, se observa que la inclusión, fue desde un primer momento del mandato del presidente Chávez y a lo largo de todo su gobierno, la consigna emblema y un principio de su gestión gubernamental, lo que se tradujo

|

en políticas públicas y planes estratégicos. Para abordar con mayor claridad las políticas públicas vinculadas al sector educativo y a los procesos de integración escolar del alumnado con discapacidad, a continuación detallaremos las principales medidas jurídicas e institucionales para este período.

3.5.3 Principales medidas jurídicas e institucionales en la Educación Básica venezolana y los procesos de integración escolar (1999-2014)

Desde el inicio de la gestión gubernamental del presidente Chávez, se observó una preocupación por incidir en el sector educativo, el nuevo gobierno partió del siguiente diagnóstico de la educación venezolana para finales del siglo XX (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2010):

Impacto negativo de las políticas públicas neoliberales sobre los derechos sociales durante la década de los años 90.

Aumento de los planteles privados e incremento en la matrícula de dichos centros y un deterioro constante en la educación pública.

Marcada tendencia hacia la privatización y exclusión de la educación.

Incremento del índice de exclusión, repitencia y bajo rendimiento escolar.

Ante tal diagnóstico, se tomaron con premura algunas medidas gubernamentales (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2010), para incidir en la reversión de la crítica realidad educativa. Entre las principales: a) la eliminación del cobro de matrícula en los planteles oficiales, b) el incremento significativo del presupuesto destinado a la educación, c) ampliación y mejora del programa de alimentación escolar y d) implementación del programa de Escuelas Bolivarianas.

Sin embargo, en materia educativa, en los primeros años de gobierno del presidente Chávez, concretamente entre los años 1999 y 2002, se puede decir que se caracterizaron por la continuidad de buena parte de las políticas precedentes, especialmente en el ámbito curricular. A pesar de que se hicieron algunas reformas, innovaciones y ampliaciones presupuestarias, enfocadas hacia una política de “*inclusión*”, como ya se ha señalado, principalmente en el marco de la preocupación por el aumento de la matrícula escolar, como lo refiere Aponte

(2012) y por tanto, en el esfuerzo de garantizar la educación como derecho social fundamental para todos y todas.

Posteriormente, a partir del año 2003, un poco después del intento de golpe de Estado del 11 de abril, también por el fuerte paro del sector petrolero y en general, por la alta conflictividad social y política, con repercusiones serias en la economía, las políticas sociales y en particular, las políticas públicas en el sector educativo, se profundizaron, ampliándose y radicalizándose las acciones gubernamentales. En ese contexto abordaremos este importante tema sobre las principales políticas públicas en materia educativa en los últimos 16 años en Venezuela. Nos centraremos fundamentalmente en las acciones de gobierno asociadas a los aspectos de tipo jurídico-normativo e institucional.

3.5.3.1 Marco jurídico y normativo con incidencia en la educación venezolana y en el proceso de integración escolar del alumnado con NEE

La Venezuela de finales del siglo XX, con indicadores socio-económicos desfavorables, requería con urgencia que se produjeran cambios en todos los ámbitos de la sociedad y así ocurrió también en el campo legislativo. A continuación describiremos de manera breve, las principales medidas de transformación jurídicas con incidencia en el sector educativo y en los procesos de integración de los escolares con necesidades educativas especiales.

3.5.3.1.1 Primera reforma al Reglamento de la LOE-80

En el año 1999, recién asumió la presidencia Hugo Chávez, planteó una primera Reforma Parcial al Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación. Efectivamente esta reforma fue aprobada en septiembre de ese mismo año (Asamblea Nacional, 1999) y estuvo orientada fundamentalmente a incidir sobre la ampliación y uso del tiempo del año escolar, como variable que a lo largo de los años estaba influyendo en la desmejora de la calidad educativa. De igual forma, se tomaron medidas para la gratuidad en la inscripción escolar, a objeto de garantizar la inclusión en el sistema educativo y también se reorientó la noción y mecanismos de evaluación hacia una visión más cualitativa.

|

3.5.3.1.2 Nueva Constitución Nacional

También en el año 1999, se inicia el proceso de la Asamblea Constituyente, se redacta una nueva constitución y es sometida a votación popular bajo el mecanismo de *referéndum aprobatorio*. La misma fue aprobada por una amplia mayoría, como ya se comentó en párrafos anteriores. En esta nueva *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (CRBV), se plantea entre otras novedades, un nuevo elemento con rango constitucional y es lo relacionado con “la garantía de la autonomía funcional de los seres humanos con discapacidad o necesidades especiales”.

Por otra parte, la C RBV (Asamblea Nacional, 1999, p. 34) en el título III, capítulo VI de la exposición de motivos, sobre los derechos culturales y educativos, establece lo siguiente: “la educación debe ser integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades para acceder a ella, igualdad que incluye a quienes califiquen en condiciones especiales, o estén discapacitados...”

Adicionalmente mencionaremos el artículo 81 de la C RBV (Asamblea Nacional, 1999) que, a pesar del carácter general de lo establecido (pues se trata de una constitución nacional), y de la poca fuerza al tema educativo, constituye un importante articulado que hace referencia a los derechos de las personas con discapacidad, veamos a continuación el contenido de este artículo:

Toda persona con discapacidad o necesidades especiales tiene derecho al ejercicio pleno y autónomo de sus capacidades y a su integración familiar y comunitaria. El Estado con la participación solidaria de las familias y la sociedad, le garantizará el respeto a su dignidad humana, la equiparación de oportunidades, condiciones laborales satisfactorias, y promoverá la formación, capacitación y acceso al empleo acorde con sus condiciones, de conformidad con la ley. Se les reconoce a las personas sordas o mudas el derecho a expresarse y comunicarse a través de la lengua de señas venezolanas. (p.161)

|

Finalmente, reseñaremos el artículo 103 de la CRBV (Asamblea Nacional, 1999), este último lo consideramos de suma importancia como sustento jurídico para el proceso de integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales. En el mismo no se observa un trazado claro sobre la atención de los escolares con discapacidad en las escuelas regulares, pero por lo menos, sí establece con precisión el derecho a la educación de todas las personas con discapacidad, a continuación veremos la redacción de dicho artículo:

Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. La impartida en las instituciones del Estado es gratuita hasta el pregrado universitario...La ley garantizará igual atención a las personas con necesidades especiales o con discapacidad... (p.171)

3.5.3.1.3 Segunda reforma al Reglamento de la LOE-80

En el año 2003 se realizó una segunda Reforma Parcial del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (Asamblea Nacional, 2003). Constituye la última Reforma al Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación, se hizo basado en la Ley Orgánica de Educación vigente para el momento, es decir, la de 1980 y representa actualmente el Reglamento General vigente, en tanto y en cuanto no se ha aprobado un nuevo Reglamento General para la Ley Orgánica de Educación del año 2009. Esta reforma no fue amplia, sólo implicó la modificación de cuatro artículos que establecieron norma para la conformación de la Sociedad de Padres y Representantes.

3.5.3.1.4 Ley para personas con discapacidad

Cuatro años después, el 05 de enero del año 2007, según gaceta oficial N° 38.598, fue aprobado en la Asamblea Nacional, un importante recurso jurídico, la Ley para Personas con Discapacidad (LPD). En el artículo 1 de la mencionada ley, se establece su objeto en los siguientes términos:

|

Regular los medios y mecanismos, que garanticen el desarrollo integral de las personas con discapacidad de manera plena y autónoma, de acuerdo con sus capacidades, y lograr la integración a la vida familiar y comunitaria, mediante su participación directa como ciudadanos y ciudadanas plenos de derecho. (p.2)

Pero más adelante, en el artículo 16 de esta Ley para Personas con Discapacidad (Asamblea Nacional, 2007, pág.11), se puntualiza lo referente al ámbito educativo, expresando esta interesante norma lo siguiente:

Toda persona con discapacidad tiene derecho a asistir a una institución o centro educativo para obtener educación, formación o capacitación. No deben exponerse razones de discapacidad para impedir el ingreso a institutos de educación regular básica, media, diversificada, técnica o superior, formación profesional o en disciplinas o técnicas que capaciten para el trabajo. No deben exponerse razones de edad para el ingreso o permanencia de personas con discapacidad en centros o instituciones educativas de cualquier nivel o tipo. (p.11)

En este artículo 16, que acabamos de referir, observamos un elemento de importancia para esta investigación y es que, a diferencia de los otros artículos, éste hace mención expresa al derecho que tienen los escolares a ingresar a los *centros educativos de carácter regulares*. Sin embargo, contradictoriamente en el artículo 18 de la misma ley, cuando se especifica lo relacionado al derecho a la educación, no se es tan específico en esta materia y más bien pareciera que orienta la atención escolar hacia las escuelas especiales o educación especializada, es decir, plantea la integración como un proceso que vendría luego de que el escolar haya sido atendido o preparado en instituciones especializadas. Veamos la redacción del artículo 18 (Asamblea Nacional, 2007):

El Estado regulará las características, condiciones y modalidades de la educación dirigida a personas con discapacidad, atendiendo a las cualidades y necesidades individuales de quienes sean cursantes o participantes, con el propósito de brindar, a través de instituciones de educación especializada, la formación y capacitación necesarias, adecuadas a las aptitudes y

|
condiciones de desenvolvimiento personal, con el propósito de facilitar la inserción en la escuela regular hasta el nivel máximo alcanzable en el tipo y grado de discapacidad específica. Las personas con discapacidad que no puedan recibir educación básica contarán con servicios apropiados que garanticen su desarrollo y bienestar, incluyendo los brindados en los centros de enseñanza especializada. Quienes deban permanecer en escuelas especializadas por el grado de su discapacidad intelectual, deben ser atendidos, independientemente de su edad cronológica. (p.12)

3.5.3.1.5 Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes

En el año 2007, se promulga una novedosa normativa legal, la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA). Es una ley muy amplia, pero acá sólo haremos referencia al artículo 61 (Asamblea Nacional, 2007) que hace precisiones sobre la educación de los niños, niñas y adolescentes con necesidades especiales, estableciendo de manera específica lo siguiente:

El Estado debe garantizar modalidades, regímenes, planes y programas de educación específicos para los niños, niñas y adolescentes con necesidades especiales. Asimismo, debe asegurar, con la activa participación de la sociedad, el disfrute efectivo y pleno del derecho a la educación y el acceso a los servicios de educación de estos niños, niña y adolescente. El Estado debe asegurar recursos financieros suficientes que permitan cumplir esta obligación. (p.15)

3.5.3.1.6 Nueva Ley Orgánica de Educación (LOE- 09)

Finalmente haremos mención, a la nueva LOE-09, que fue promulgada en el año 2009, diez años después del inicio de la gestión de gobierno del presidente Hugo Chávez y tras varios proyectos de ley y de una amplia discusión nacional a lo largo de varios años, discusión ésta que estuvo acompañada de cuestionamientos y de conflictividad política, al tomarse como factor de crítica, casi todo lo que surgiera desde el Estado hacia el sector educativo.

|

Esto que acabamos de acotar, está asociado al escenario político que de manera breve esboqué en apartados anteriores, pues ciertamente, después del intento de golpe de Estado y de otros eventos de desestabilización política y económica, a partir del año 2003, se profundizaron y radicalizaron las políticas públicas para garantizar la inclusión de un amplio sector social que a finales del siglo XX había quedado en situación de pobreza y de exclusión de los derechos sociales básicos y fundamentales. Pero ese mismo proceso conllevó a que en enero del año 2005, en el marco del V Foro Social Mundial, el presidente Hugo Chávez Fría, definiera y categorizara el modelo político venezolano, como “*Socialismo del Siglo XXI*”.

Es en este escenario que se aprueba en agosto de 2009, la nueva Ley Orgánica de Educación (LOE-09), lo que explica el conflicto de intereses que marcó el lapso para su aprobación y los fundamentos epistemológicos, ideológicos y conceptuales contenidos en la ley. Esto último lo observamos con claridad, desde los primeros artículos. Un ejemplo de ello es el artículo 3 (Asamblea Nacional, 2009) de la mencionada ley y en donde se establecen los principios y valores rectores de la educación, claramente en consonancia con el modelo político, económico y social del país, que se impulsaba desde la gestión del gobierno del presidente Hugo Chávez. Veamos este largo y explícito artículo, que evidencia lo que estamos planteando:

La presente ley establece como principios de la educación, la democracia participativa y protagónica, la responsabilidad social, la igualdad entre todos los ciudadanos y ciudadanas sin discriminaciones de ninguna índole, la formación para la independencia, la libertad y la emancipación, la valoración y la defensa de la soberanía, la formación en una cultura para la paz, la justicia social, el respeto a los derechos humanos, la práctica de la equidad y la inclusión; la sustentabilidad del desarrollo, el derecho a la igualdad de género, el fortalecimiento de la identidad nacional, la lealtad a la patria e integración latinoamericana y caribeña.

Se consideran como valores fundamentales: el respeto a la vida, el amor y la fraternidad, la convivencia armónica en el marco de la solidaridad, la

|
corresponsabilidad, la cooperación, la tolerancia y la valoración del bien común, la valoración social y ética del trabajo, el respeto a la diversidad propia de los diferentes grupos humanos. Igualmente se establece que la educación es pública y social, obligatoria, gratuita, de calidad, de carácter laico, integral, permanente, con pertinencia social, creativa, artística, innovadora, crítica, pluricultural, intercultural y plurilingüe. (p.1)

Llama la atención la exigua dedicación en la LOE-09, al tema sobre la atención de los escolares con necesidades educativas especiales, sobre todo, tratándose de una ley de esta envergadura (ley orgánica) y en donde se establecen las actuales directrices y basamento de la educación venezolana. Ello se puede comprobar en los escasos artículos asociados a dicha temática. A continuación detallaremos estos pocos artículos, comenzando con el artículo 6, numeral c (Asamblea Nacional, 2009, p.3) y donde se plantea que el Estado garantizará: “El acceso al Sistema Educativo a las personas con necesidades educativas o con discapacidad, mediante la creación de condiciones y oportunidades...”

Luego en el artículo 24 de la LOE-09 (Asamblea Nacional 2009) cuando se define al Sistema Educativo venezolano, encontramos un esbozo sobre la promoción de los procesos de inclusión y respeto a la diversidad, cuando señala lo siguiente:

Es un conjunto orgánico y estructurado, conformado por subsistemas, niveles y modalidades... Integra políticas, planteles, servicios y comunidades para garantizar el proceso educativo y la formación permanente de la persona sin distinción de edad, con respeto a sus capacidades, a la diversidad étnica, lingüística y cultural, atendiendo a las necesidades y potencialidades locales, regionales y nacionales. (p.14)

Por último, reseñaremos el artículo 26 de la LOE-09 (Asamblea Nacional, 2009), en este articulado se establecen cuáles son las modalidades del Sistema Educativo venezolano, siendo la Educación Especial una de ellas.

Las modalidades del Sistema Educativo son variantes educativas para la atención de las personas que por sus características y condiciones

|
específicas de su desarrollo integral, cultural, étnico, lingüístico y otras, requieren adaptaciones curriculares de forma permanente o temporal con el fin de responder a las exigencias de los diferentes niveles educativos.

Son modalidades: La educación especial, la educación de jóvenes, adultos y adultas, la educación en fronteras, la educación rural, la educación para las artes, la educación militar, la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe... (p.15)

Luego, en los siguientes cuatro artículos de la Ley Orgánica de Educación del 2009 (Asamblea Nacional, 2009), se detalla un poco más sobre otras modalidades, pero no sobre la Educación Especial, ni sobre alguna temática vinculada a ésta. Se pudiera pensar que es una materia diferida para un futuro nuevo Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación que también está pendiente de ser aprobado, para que esté acorde con la LOE-09, pues como ya hice mención en párrafos anteriores, el Reglamento vigente es el de 1986, con su última Reforma Parcial realizada en el año 2003.

Hasta aquí presentamos las herramientas jurídicas normativas más importante en el ámbito socio-educativo, vinculadas al proceso de integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales. A continuación haremos un arqueo de las principales estructuras institucionales para la Educación en Venezuela, con énfasis en la Educación Básica.

3.5.3.2. Gestión gubernamental y estructura institucional de la Educación Básica venezolana y de la modalidad de Educación Especial (1999-2014)

En Venezuela, paralelamente a los cambios e innovaciones jurídicas, se comenzaron a observar medidas institucionales, la principal de ellas, la creación de la llamada “Educación Bolivariana” como sistema que se planteó abarcar desde la Educación Inicial a través del programa conocido como “Simoncito”, hasta la Educación Superior a través de la Universidad Bolivariana y la Misión Sucre. A continuación vamos a presentar la conformación y desarrollo de esa nueva institucionalidad, en correspondencia con el nuevo proceso político venezolano y las transformaciones que se plantearon para el sector educativo.

3.5.3.2.1 Proyecto Educativo Nacional de 1999

El proceso conocido como Constituyente Educativa y el Proyecto Educativo Nacional del año 1999, nacieron a la luz de los inicios de la nueva gestión de gobierno del presidente Chávez. En términos de las autoridades educativas, éstos formaron parte del proceso de revisión institucional en el marco del nuevo ordenamiento jurídico que se planteó, hacia un nuevo tipo de sociedad: una sociedad humanista, justa, igualitaria, soberana y centrada en la libertad (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001).

Desde la *Comisión Promotora Nacional de la Constituyente Educativa*, surgió la Versión Preliminar del Proyecto Educativo Nacional y luego, este mismo equipo hizo un recorrido por todo el país, en un proceso de amplia consulta y participación de los diversos sectores vinculados al quehacer educativo y escolar. De esta manera salieron un conjunto de propuestas sobre los cuales se sustentó el Proyecto Educativo Nacional. Entre los lineamientos fundamentales de dicho proyecto se destaca la concepción de la educación. Esta fue expuesta en los siguientes términos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001):

Atender a las exigencias de la construcción de una República... Es decir, ante tal exigencia transformadora, la educación debe responder a los requerimientos de la producción material en una perspectiva humanista y cooperativa, del mismo modo, debe formar en la cultura de la participación ciudadana, de la solidaridad social y propiciar el diálogo intercultural y el reconocimiento a la diversidad étnica. (p.6)

Sin lugar a dudas, que este paradigma rompía con patrones tradicionales en la sociedad venezolana y en el ámbito educativo, por lo que generó críticas y una fuerte resistencia al cambio por parte de amplios sectores de la educación y fue un caldo de cultivo para que, a lo largo de todos estos años, la oposición política venezolana, utilizara a partir de aquí, cualquier decisión gubernamental en materia educativa, como herramienta de propaganda contra el gobierno, argumentando el afán de una *ideologización* y de una *cubanización* como política de Estado en la educación. De esta manera, ante cualquier propuesta de cambio e innovación

educativa, se generó un clima de resistencia y confusión, especialmente a nivel docente.

Desde los documentos que formaron parte del proceso de la *Constituyente Educativa* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001), se observó el reconocimiento de algunas fortalezas de la llamada Reforma Curricular de 1997. No obstante, también se planteó la revisión crítica de otros aspectos, fundamentalmente, de aquellos asuntos que debían corresponder a las exigencias que se emanaban del país que se perfilaba en la nueva Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (Camargo, 2001). En ese sentido se hicieron esfuerzos de valoración del alcance de la Reforma Curricular del año 1997, se propusieron algunos cambios que no quedaron suficientemente claros, por lo que hasta el año 2006, se mantuvieron en lo fundamental, los lineamientos de dicha Reforma (Guzmán, 2007; Viloría, 2007).

3.5.3.2.2 Proyecto de Escuelas Bolivarianas

A la par del proceso de la Constituyente Educativa, mencionado en el punto anterior, en el año 1999, se dio inicio al *Proyecto de Escuelas Bolivarianas*, como parte importante de la política del Estado venezolano en materia educativa (Ministerio de Educación y Deportes, 2004). Estuvo dirigido a afrontar las limitaciones del sistema escolar de la época y se inscribió en el proceso de transformaciones políticas y sociales que vivía el país y constituyó un reflejo de la prioridad que se le otorgó a la educación dentro de ese proceso.

Representó una propuesta innovadora, sobre todo en lo que concierne a la ampliación de la jornada escolar, proponiendo los dos turnos o jornada escolar completa, que desde 1974 había sido reducida a un solo turno, con grave incidencia para nuestra educación, constituyéndose en uno de los factores causales de la baja calidad educativa en el país (Aponte, 2012), como ya se mencionó antes. El propósito fundamental de este programa fue prolongar la jornada escolar a ocho horas, para poder brindar una atención integral que permitiera complementar el currículum con actividades culturales y deportivas, a la vez que se atendieran las necesidades nutricionales y de salud de los estudiantes.

|

Comenzó como una propuesta experimental, con intención de hacerla progresivamente extensiva a todas las escuelas venezolanas, tal como ha ocurrido con buena parte de los centros escolares. Desde el inicio se asumió la educación como un continuo humano, donde al infante se atiende desde cero años a seis años en la educación inicial; continuando la atención del escolar, desde los seis años hasta los doce años en las etapas de la escuela básica (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2004). Como complemento de este concepto, posteriormente fueron creados los Liceos Bolivarianos, las Escuelas Técnicas Robinsonianas y la Universidad Bolivariana.

A lo largo de los casi 16 años de funcionamiento a nivel nacional, el Proyecto de Escuelas Bolivarianas ha vivido un proceso lógico de revisión y transformación, por lo que, dado la importancia de esta institución para la presente investigación, haremos referencia de un material obtenido de la página Web del MPPE y de reciente publicación (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2015, s/p.), allí se plantea la concepción actual de la Escuela Bolivariana, concibiéndola como:

Un Centro Educativo que consustanciado con el acervo histórico cultural de su comunidad, le ofrece al niñ@ o adolescentes una atención integral basada en:

Satisfacer necesidades básicas, tales como alimentación, salud preventiva e interacción cultural-deportiva.

Dotar de habilidades y destrezas al estudiante que permita el desarrollo pleno de sus potencialidades para formar un "ciudadan@" crítico, investigador y creativo; en un ambiente acorde con las exigencias científico-tecnológica de la época.

Vincular integralmente la comunidad con el proceso educativo que se lleva a cabo en la institución.

Continuando con el análisis del mencionado documento, concretamente en el punto que toca los principios de la Escuela Bolivariana, es importante observar las nociones, énfasis y valoraciones de aspectos que, sin lugar a dudas son de alta

|
consideración para una educación integral para nuestro país, pero donde el proceso de integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales y la escuela inclusiva, no está muy presente. Veámoslo en el siguiente material (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2015, s/p.):

Principios de las Escuelas Bolivarianas:

- 1.-Una Escuela para la transformación social y el fortalecimiento de la Identidad Nacional...
- 2.- Una Escuela participativa, autónoma y democrática...
- 3.- Una Escuela de la comunidad.
- 4.- Un modelo de atención educativa integral para la justicia social.
- 5.- Un modelo de renovación pedagógica permanente.
- 6.- Una institución en lucha contra la exclusión escolar.
- 7.- Centro de quehacer comunitario.
- 8.- Una supervisión al servicio del proceso educativo.
- 9.- Garantía de flexibilización curricular...

3.5.3.2.3 Las misiones educativas

A partir del año 2003, posterior al intento de golpe de Estado y del sabotaje petrolero del año 2002, el gobierno nacional respondió con la profundización de políticas públicas hacia la inclusión social y donde el ámbito educativo jugó un papel preponderante. En este sentido surgieron las distintas misiones educativas con gran impacto social. Veamos a través de la tabla 3.3, el resumen de estas instituciones, su cobertura y características.

Tabla 3.3: Misiones educativas en Venezuela.

MISIONES EDUCATIVAS	NIVELES EDUCATIVOS	CARACTERÍSTICAS
ROBINSON I	Alfabetización	Misión contra el analfabetismo, surge en el año 2003. Bajo una didáctica metodológica distinta a lo habitual que fue diseñada en Cuba, denominada "Yo, sí puedo" Luego de dos años de ejecución, en octubre de 2005, el MED declaró oficialmente al país "libre de analfabetismo", después de enseñar a leer y escribir a un millón y medio de personas. Ha sido uno de los programas educativos más exitosos.
ROBINSON II	Estudios hasta el 6to grado	Dado el éxito de la Misión Robinson I, se abrió otra oportunidad de estudio para las personas que habían culminado su proceso de alfabetización y para aquellos que no habían tenido la posibilidad de culminar los estudios básicos hasta el 6to grado, pues habían sido excluidos del sistema educativo. Esta Misión cumplió con esa función bajo el lema "yo sí puedo seguir".
JOSÉ FÉLIX RIBAS	Estudios de bachillerato	José Félix Ribas fue un prócer de la independencia de Venezuela y representa la actuación del pueblo y de la juventud venezolana en la defensa de la nación (González, 2005). La Misión Ribas es un programa educativo dirigido a jóvenes y adultos/as con necesidad de continuar estudios a nivel de secundaria, a objeto de egresar como bachilleres.. Se utilizó el sistema de "teleclases" basado en sesiones con ayuda audiovisual dirigida por un facilitador.
MISIÓN SUCRE	Estudios universitarios	La "Misión Sucre", fue una iniciativa del Estado Venezolano para garantizar el acceso a la educación universitaria a cerca de 500 mil bachilleres sin cupo que habían sido excluidos del subsistema de educación superior, luego de que en la década de los años 90, la matrícula universitaria sufriera un estancamiento, favoreciendo así, la exclusión de los estudiantes provenientes de los sectores más pobres. Esta Misión representó la aplicación de formas no convencionales de masificación de la educación universitaria y el uso de estrategias pedagógicas "abiertas" o "semi-abiertas" que constituyeran medios apropiados para abaratar costos y para facilitar la combinación del estudio con el trabajo.

Fuente: Elaboración propia.

Estas y otras misiones sociales ya mencionadas, representaron una gran novedad en el conjunto de la política social desde el año 2003, resultaron muy exitosas desde el punto de vista de las estrategias de inclusión y universalización de los derechos sociales fundamentales, pero con serios cuestionamientos desde la

óptica cualitativa de la calidad del servicio, pues como lo refiere Aponte (2012), se evidenciaron severas carencias en su funcionamiento, producto de los grados de improvisación al crearse con carácter de emergencia, dado los altos niveles de pobreza y de exclusión en el país.

Estas misiones también surgieron al margen de la institucionalidad pública convencional, ante la necesidad de trascender las barreras burocráticas y para lograr una mayor agilidad administrativa, pero esta condición produjo, por una parte, algunos problemas asociados a la calidad educativa, como mencionamos antes y por otra, generó debilidades en la gestión, factores éstos que atentaron contra una mayor efectividad de gestión, aunque lograron su principal propósito, el de garantizar a todos los niveles, el acceso a la educación como derecho social fundamental.

Esto se evidencia por los datos estadísticos sobre el porcentaje de inclusión social en los diversos programas educativos (González, 2005), también, por el reconocimiento internacional por parte de organismos como la UNICEF y la OEI, entre otros ((Ministerio de Información y Comunicación, 2006), pero sobre todo por los numerosos testimonios de ciudadanos humildes que han sido incluidos en las distintas oportunidades de estudio, produciendo en ellos un impacto positivo en su calidad de vida.

3.5.3.2.4 Currículo Nacional Bolivariano

En el año 2004 se hizo un intento de cambio del modelo curricular nacional, sin embargo éste no se concretó en su totalidad, sólo se hicieron algunas modificaciones. Pero en el 2007 sí se diseñó una nueva propuesta curricular más acabada, ello, como parte de la consolidación del Sistema Educativo Bolivariano. En esta propuesta se observa una radicalización en los principios y conceptos en torno al proceso educativo, en función de materializar la construcción de la nueva sociedad plasmada en la CRBV de 1999. Esto se puede apreciar en el siguiente material recopilado por la UNESCO-IBE (2011):

La Educación Bolivariana tiene el reto de acabar con la estructura rígida del modelo educativo tradicional... que permita a todos los involucrados en el

|
proceso educativo, valorar otras alternativas de aprendizaje, tales como: aprendizaje experiencial, transformacional, por descubrimiento y por proyectos. Se asume la educación como un proceso social que se crea en colectivo y emerge de las raíces de cada pueblo; como un acto político y expresión de los procesos sociales, culturales y educativos, cuya finalidad es fomentar el pensamiento liberador, creador y transformador; así como la reflexión crítica, la participación ciudadana y los sentimientos de honor, probidad, amor a la Patria, a las leyes y al trabajo. (p.14)

De nuevo, se observa en estos y otros documentos emanados del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2004, 2007a, 2007b, 2009, 2011, 2014) una clara predominancia al enfoque ideológico nacionalista, lo cual no es cuestionable, pero sí, cuando las variables pedagógicas no se abordan con el mismo rigor y exaltación.

Sin embargo, en los principios y líneas orientadoras del modelo curricular propuestos en el año 2007, para el Sistema Educativo Bolivariano (UNESCO-IBE, 2011; Ministerio del Poder popular para la Educación 2007), sí observamos algunos elementos interesantes sobre las posibilidades para el proceso de integración escolar y la atención a la diversidad en el aula. A continuación presentamos un resumen de estos principios:

Unidad en la diversidad: la flexibilidad posibilita la contextualización regional y enfatiza el reconocimiento de la diversidad de sujetos y espacios culturales.

Flexibilidad: permite las adaptaciones y ajustes del currículo en función del contexto.

Participación: favorece los espacios para el análisis, la reflexión, discusión, toma de decisiones y participación en todos los escenarios educativos, familiares y comunitarios.

Interculturalidad: se toma en cuenta las características y realidades de cada realidad, municipio o región, tomando en cuenta la diversidad de

|
pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes, en condición de iguales.

Equidad: se garantiza la inclusión de todos/as en igualdad de oportunidad y condiciones, a una educación integral sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes vocación y aspiración

Atención a las diferencias y desarrollos individuales: significa que el proceso educativo se debe desarrollar en función de las potencialidades, necesidades e intereses individuales; así como a los conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes, aptitudes y valores de cada persona.

Formación en, por y para el trabajo: plantea la educación como un proceso orientado hacia una formación integral con posibilidades de explorar destrezas, habilidades, actitudes y aptitudes y la motivación vocacional hacia el trabajo productivo, liberador y dignificante que permite mejorar la calidad de vida.

Integralidad: orientado hacia el desarrollo de todas las esferas de la personalidad del estudiantado, formándolos para la vida, abarcando todos los saberes. Enaltecendo los grandes valores universales, pero a la par del realce de un profundo sentimiento nacional, latinoamericano y caribeño.

En cuanto a los ocho objetivos fundamentales del nuevo Currículo Nacional Bolivariano (UNESCO-IBE, 2011), observamos una marcada reiteración al enfoque patriótico-nacionalista y algo de repetición en el planteo de los mismos. A continuación presentaremos sólo los cuatro primeros, como una muestra de lo que estamos comentando. Estos objetivos son:

- a) darle direccionalidad a las políticas educativas en relación a los aspectos idiosincrásicos, históricos políticos de la formación del nuevo republicano y la nueva república, con apego a la Patria y con una clara identidad sociocultural, vinculada a las necesidades y realidades venezolanas, latinoamericanas y caribeñas;
- b) generar un proceso educativo que permita desde la construcción de los conocimientos, caracterizar, reflexionar y analizar la realidad para transformarla;
- c) promover la independencia

|
cognitiva y la apropiación de los conocimientos que permitan un pensamiento autocrítico, crítico y reflexivo; así como el interés por la ciencia, la tecnología, el conocimiento y la innovación y sus aplicaciones, desde una perspectiva social que favorezca el trabajo liberador, como herramienta para el desarrollo económico, social y político del país y para la seguridad y soberanía nacional; d) propiciar experiencias de aprendizaje que permitan formar al nuevo republicano y la nueva republicana, con principios, actitudes, virtudes y valores de libertad, cooperación, solidaridad y convivencia; relacionado y relacionada con su contexto, histórico-cultural, atendiendo al carácter multiétnico, pluricultural, plurilingüe e intercultural de la sociedad venezolana. (p.15)

Visto el énfasis de estos principios y concepciones de la educación y del Currículo Nacional Bolivariano del año 2007, cuyos excesos hemos mostrado en estas últimas referencias, no es de extrañar la respuesta por parte de figuras especialistas en el tema educativo y de buena parte de los/as docentes, que durante ese año y los subsiguientes, encontraron en “bandeja de plata” los elementos para cuestionar y oponerse a priori a la reestructuración planteada desde las autoridades educativas del Estado, aludiendo una clara intención a la ideologización de la educación. Ello, como si la Educación nunca hubiese formado parte de los denominados aparatos ideológicos del Estado, pero en todo caso, en ese momento fue un argumento que prevaleció en las críticas a la orientación del Sistema Educativo Bolivariano.

Otro de los aspectos básicos del Currículo Nacional Bolivariano es lo asociado a los *Ejes Integradores*, los cuales deben ser considerados como elementos de organización e integración de los saberes y orientación de las experiencias de aprendizaje (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007), por lo que deben tomarse en cuenta en todos los procesos educativos. Los ejes integradores son: ambiente y salud integral; interculturalidad, las tecnologías de la información y la comunicación (TICs); y el trabajo liberador.

También acotaremos que según los documentos del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007, 2011), al asumir la educación como elemento

fundamental para el desarrollo del ser social, se propone un currículo participativo, flexible y contextualizado, con atención a la diversidad social y cultural, en una sociedad democrática, participativa, multiétnica y pluricultural. En este marco se deben señalar las bondades de este enfoque en materia de respeto a la diversidad.

Como hemos observado a lo largo de estos últimos apartados, en materia de atención a la diversidad y de contextualización y flexibilidad curricular, con satisfacción observamos el reiterado reconocimiento y respeto hacia los escolares provenientes de los grupos indígenas del país, ello como parte de los amplios y merecidos derechos sociales, con rango constitucional (Asamblea Nacional, 1999) de estos grupos étnicos en Venezuela. Sin embargo, con preocupación notamos que esta promoción del respeto a lo diverso, no tiene la misma fuerza y énfasis hacia las otras fuentes de diversidad, como son por ejemplo, los escolares con discapacidad.

Finalmente y con respecto a los *Proyectos*, éstos son considerados como una forma de organización de los aprendizajes. La participación, flexibilización y la contextualización deben realizarse a través de: a) los Proyectos Educativos Integrales Comunitarios (anteriormente conocidos como Proyecto Pedagógicos de Plantel o PPP) y; b) los Proyectos de Aula (antes Proyectos Pedagógicos de Aula o PPA). En los que “maestros, maestras, estudiantes y familia buscan, en conjunto, solución a un problema de su interés, preferiblemente con relevancia social, mediante un proceso activo y participativo” (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007; referido por UNESCO-IBE, 2011, p. 16).

3.5.3.2.5 Consulta Nacional sobre la Calidad Educativa

Más recientemente, en el año 2014 el Ministerio del Poder Popular para la Educación, impulsó una *Consulta Nacional sobre la Calidad Educativa* (CNCE) en Venezuela. Se trató de un importante espacio democrático para la discusión sobre los factores a tomar en cuenta para mejorar nuestro sistema educativo. Esta apertura para la reflexión, el análisis crítico, y la posibilidad de presentar propuestas para la transformación fue, sin lugar a dudas, una interesante expresión de la democracia participativa que se promueve en el país (Viloria, 2014).

|

Este evento se caracterizó por una amplia participación de los distintos sectores vinculados al tema educativo, en todo el territorio nacional, con apertura también, para todas las diversas tendencias políticas e ideológicas. La Consulta se desarrolló a través de 46.717 eventos nacionales y regionales (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2014), por medio de las denominadas consultas difusas (foros y preguntas, página web, llamadas telefónicas y encuestas) y consultas concentradas (foros universitarios, mesas técnicas, mesas de trabajo o grupos focales, seminarios internacionales, video conferencias, congresos pedagógicos, entre otros). Los sectores consultados fueron:

Educadoras y educadores de todos los niveles, escuelas universitarias de educación... trabajadores académicos y de apoyo de la educación básica... directores de escuelas, padres, madres, representantes, gremios, asociaciones privadas dedicadas a la educación, movimientos sociales,... comunidades indígenas..., afrodescendientes... campesinos... pescadores, personas con diversidad funcional y necesidades especiales, personas en edad escolar que están fuera del sistema educativo, asociaciones culturales, deportivas, estudiantes de todos los niveles y modalidades, las y los privados de libertad... gobernadores... alcaldes y otras instituciones del Estado especialistas en el área... el sector productivo del país, representantes de las principales iglesias, comunidades organizadas, medios de comunicación, organismos e instituciones internacionales vinculadas al tema educativo.(p.12)

Los datos que a continuación presentaremos, dan cuenta de la magnitud del empeño para lograr altos niveles de participación, lo que permitió disminuir la resistencia y conflictividad por parte de sectores opuestos al gobierno, y más bien, por el contrario, se observó un ambiente de discusión y reflexión abierta y franca, en todo el proceso de la consulta. Veamos cuáles fueron esos niveles de consulta:

Durante los cinco (5) meses que duró el proceso de discusión y registro de informaciones, un total de 7.233.489 personas participaron en la Consulta Nacional por la Calidad Educativa, cifra que representa el 27% de la población mayor a 6 años, lo que implicó que 3 de cada 10 venezolanos y

|
venezolanas expresaron su opinión. De ese total, 3.920.472 personas fueron estudiantes, equivalente al 67,06% del total de la matrícula escolar mayor a seis años; y 305.201 fueron docentes, es decir el 57,71% del total de educadores del país, incluyendo a quienes se encuentran tanto en el sector oficial como en el privado. Por otra parte, 20.748 planteles educativos fueron consultados, lo que representa el 70% de los establecimientos registrados en el territorio nacional. (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2014, p.6).

La Consulta incluso trascendió las fronteras del país, pues a través de las posibilidades de las telecomunicaciones, se realizó un interesante esfuerzo, para sumar también la voz y las propuestas de aproximadamente 100 teóricos a nivel nacional e internacional, que opinaron sobre el tema de la calidad educativa. De esta manera tuvimos acceso (a través de la página Web del MPPE, entre otras) a los planteamientos de estudiosos como: Julio Torres, Arnaldo Esté, Pablo Gentili, Bartrina José, Reinoso Rubén, Tedesco Juan, Ángel Pérez, Juan Ignacio Pozo, entre muchos otros, quienes fueron entrevistados en el marco de la Consulta Nacional sobre la Calidad Educativa en nuestro país.

La dinámica para la Consulta Nacional se realizó sobre la base de diez temas propuestos, convirtiéndose éstos en los ejes fundamentales de la discusión. Ello con el fin de lograr, en términos del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2014), un diagnóstico integral que permitiera aclarar el estado del arte de la Educación Básica venezolana, en sus diferentes dimensiones y lograr así, una aproximación a la realidad educativa desde diferentes enfoques. Para que luego sobre dicho diagnóstico, el Estado venezolano pudiera tomar las mejores decisiones en el diseño de las políticas públicas concerniente a este ámbito de la sociedad. Los diez temas de la consulta fueron los siguientes:

Objetivos y características de la educación básica.

Perfil integral de las y los egresados de la educación básica.

Ejes integradores y áreas de aprendizaje de la educación básica.

La organización y la cultura escolar en sus diferentes niveles y modalidades.

|

El desempeño institucional y las buenas prácticas educativas.

Las prácticas de supervisión, seguimiento sobre los procesos educativos.

La carrera profesional de las y los trabajadores académicos y de apoyo.

La importancia de la vinculación de los centros educativos con la comunidad.

La participación de la familia, la comunidad, los niños, niñas y adolescentes en la gestión educativa.

Educación, sociedad y trabajo en lógica de educación permanente.

Ahora bien, después de reconocer y valorar positivamente todo este esfuerzo institucional del Estado venezolano en pro de una mejor educación para el país, consideramos que también debemos puntualizar algunos aspectos que requieren de una revisión crítica, en particular lo asociado al tema de interés para la presente investigación, es decir, el cómo fue abordado en el proceso de la Consulta, la integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales.

Sobre esto último, debemos señalar que en el análisis de los principales documentos manejados en la Consulta Nacional para la Calidad Educativa (Ministerio del Poder Popular para la Educación 2014a, 2014b, 2015a, 2015b), pero especialmente, en el folleto de la consulta para la Educación Especial, denominado: *Opiniones y miradas desde la Educación Especial y en el Informe General de la Consulta Nacional*, lamentablemente, observamos nuevamente, una concepción tradicional de la atención de los escolares con necesidades educativas especiales vinculadas con alguna discapacidad. Es decir, observamos el planteamiento según el cual, la orientación fundamental de la atención de estos escolares, se realizaría a través de centros e instituciones educativas “*especiales*”, diferenciados y atendidos por el personal de Educación Especial (Viloria, 2015).

Como hemos referido en otras oportunidades (Viloria, 2015), una educación que sea respetuosa a la diversidad del alumnado y que promueva y desarrolle un proceso de integración escolar con visión holística, va de la mano con la calidad

|
educativa. Esto lo decimos porque consideramos que su garantía debe contemplar el impulso del cambio en factores como: la flexibilidad curricular, la cultura escolar en pro de la inclusión, la formación docente, las estrategias didácticas, la accesibilidad arquitectónica, los equipos de apoyo, entre otros elementos necesarios para lograr el éxito escolar. Desgraciadamente, esta relación entre la integración escolar del alumnado con discapacidad como parte de una educación atenta a la diversidad y el tema de la calidad educativa, no se perfiló con fuerza, en el desarrollo y las conclusiones de tan emblemático evento para la educación venezolana.

3.6 La modalidad de Educación Especial en el Sistema Educativo Venezolano

Este apartado se lo dedicaremos a la Educación Especial en Venezuela. Lo iniciaremos señalando algunos datos históricos, y luego, haremos un registro de sus estructuras institucionales y las principales acciones en materia de políticas públicas, a objeto de observar el desarrollo de la gestión gubernamental en esta modalidad del Sistema Educativo Venezolano y más en concreto, en el proceso de integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales.

3.6.1 Algunos elementos históricos de la Educación Especial en Venezuela

Los estudios históricos sobre los inicios de la Educación Especial en Venezuela, no son muy abundantes, ni muy precisos, especialmente desde antes del siglo XX, sin embargo, recurriremos a algunos/as autores/as (Meza, 2013; Torres, 2007 y Torrealba, 2002) para hacer un resumen del desarrollo de esta especialidad, hasta la actualidad. En el marco de esta trayectoria, revisaremos la orientación y progreso del proceso de la integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales.

Torres (2007) nos refiere que en Venezuela, desde mediados del siglo XIX, aparecen algunas instituciones educativas especiales, promovidas por familiares y amigos de personas con discapacidad, que ante la necesidad de una atención educativa para estos escolares, establecieron instituciones sin fines de lucro. El enfoque de esta atención era fundamentalmente de tipo médico-asistencial. Luego en 1912, a través de la aprobación del Código de Instrucción Pública, se hace

oficial y obligatoria, la atención educativa a las personas con discapacidad. En estos años, predomina todavía un enfoque terapéutico.

Esta nueva institucionalidad de carácter público y dependiente del Estado, se inició tímidamente, a través de los asilos, bajo la influencia del movimiento médico-pedagógico. Ello representó un avance para aquel momento histórico en el país, que se tradujo en el reconocimiento de la necesidad de ofrecer a las personas con discapacidad, un espacio de resguardo que les garantizara un tratamiento y a su vez, una atención educativa (Meza, 2013). No obstante, estamos hablando de las décadas de la dictadura de Juan Vicente Gómez, por lo que, en sus 27 años de gobierno dictatorial, no se hicieron muchos esfuerzos para la apertura de estos centros de atención. Recordemos que en este período (1908-1935), la educación venezolana en general, sufrió un estancamiento y por el contrario, proliferó el analfabetismo.

En los años posteriores a la dictadura gomecista, concretamente con los gobiernos de Eleazar López Contreras (1935-1941) y Medina Angarita (1941-1945), sí se observó un salto cuantitativo en la educación pública venezolana y con expresión concreta en la atención del escolar con necesidades educativas especiales (Hernández, 2013). De esta manera se crearon diversas instituciones, como: hospitales, clínicas, dispensarios y en general, centros asistenciales, para los casos de retardo mental, deficientes visuales y auditivos y para los escolares con problemas del lenguaje. Como se deduce, se continuaba con un enfoque médico-asistencial. Veamos en la tabla 3.4, un resumen de la creación de las nuevas instituciones entre 1935 a 1959:

Tabla 3.4 Creación de instituciones y servicios en Educación Especial. Años 1935-59.

FECHA	CREACIÓN	POBLACIÓN
1935	1. Consejo Venezolano del Niño 2. Asociación Venezolana de Ciegos. 3. Instituto de Orientación Los Teques	Infanto-juvenil con problemas familiares (niños de la calle, huérfanos, abandonados y otros).
1939	Hospital Municipal Psiquiátrico Preasistencial al Enfermo Mental	Niños ciegos
1941	Primer consultorio de Higiene Mental	Niños con retardo mental
1945	Clínica Nuestra Señora de Guadalupe	Niños con impedimento físico
1946	Hospital Ortopédico Infantil	Niños con impedimento físico
1949	Dispensario General de Higiene Mental	Niños con retardo mental
1950	Servicio de Higiene Mental del Instituto Nacional de Puericultura (MSAS)	Niños con retardo mental
1951	Servicio Psicopedagógico	Niños con retardo mental
1954	Hogar Clínica San Rafael	Niños con impedimento físico
1956	Instituto Venezolano de Audición y Lenguaje (IVAL)	Población con problemas de audición, voz y lenguaje.
1958	Federación de Instituciones Privadas de Asistencia al Niño (FIPAN)	Población con problemas de audición, voz y lenguaje
1959	Instituto de Fonoaudiología	Población con problemas de audición, voz y lenguaje

Fuente: Tomado de Torres 2007, con adaptación propia.

En Venezuela, esta nueva institucionalidad se multiplicó aún más, desde la década de los años 60, periodo que se caracteriza por la masificación educativa, como ya hemos mencionado antes. Por otra parte, también los padres, amigos y especialistas se organizaron y respondieron con la creación de emblemáticas instituciones, de carácter privado, pero muy accesibles para la población. Surgieron así asociaciones civiles e institutos como: AVEPANE (retardo mental), FEVEPANE (retardo mental), INVEDIN (parálisis cerebral), ANAPACE (niños con parálisis), ICANE (retardo mental), SOVECREM (retardo mental), entre otros.

Desde el punto de vista público, se creó en 1960, la Oficina de Educación Especial, y en 1965, el Instituto Nacional de Psiquiatría Infantil y se apoyó para la instalación de las primeras *Escuelas Anexas* en algunos hospitales, como el Hospital San Juan de Dios y la Clínica San Rafael. Posteriormente, la discusión

teórico-práctica sobre las dificultades de aprendizaje, generada a escala internacional, influyó en los sistemas educativos de casi todos los países latinoamericanos, entre ellos Venezuela; razón por la cual, desde 1967, se crea en el Ministerio de Educación, el *Servicio de Educación Especial*, orientado a atender los casos de niños con discapacidad.

Luego, en 1976, coincidiendo también con la influencia de algunas corrientes pedagógicas que estaban predominando en el mundo, se elabora el documento sobre *Conceptualización y Política de Educación Especial*, en donde se sustentaron las bases teóricas que regirían la integración social de las personas con necesidades especiales. Se definen así, por primera vez, las políticas de acción para la normalización y la integración en los diferentes ámbitos: familia, escuela y comunidad. Conjuntamente con ello, en el propio Ministerio de Educación se crea la Dirección de Educación Especial, máximo órgano de administración de los asuntos de la modalidad. Y en el Instituto Pedagógico de Caracas, se inauguró el Departamento de Educación Especial.

En 1977 una institución de Educación Superior, la Universidad Nacional Abierta, incluye en sus programas, la carrera de Educación, mención Dificultades de Aprendizaje, como parte de la política de formación de los docentes especialistas. En 1978 se crean los primeros equipos de Integración Social y en 1980, se sustituye la vieja Ley de Educación de 1955 y se promulga la nueva *Ley Orgánica de Educación*, lo cual representó, para ese momento histórico, un salto de avance para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales porque, por primera vez, se define a la Educación Especial como una “modalidad” del Sistema Educativo Venezolano.

3.6.2 La modalidad de la Educación Especial y el proceso de integración escolar del alumnado con discapacidad en Venezuela

La incorporación de la Educación Especial como modalidad de la Educación venezolana, permitió el impulso de una política de Estado hacia la ampliación y creación de los servicios educativos para los escolares con discapacidad a nivel nacional, dado que antes, se concentraban los mayores esfuerzos, principalmente en la región capital del país. Para tener una idea más

|

clara de lo que significó este hecho histórico, observemos la envergadura de lo que representó la creación de diversos centros e instituciones educativas en todo el país, en el año de 1980 (Torres, 2007). Veamos el siguiente registro: dos Institutos de Educación Especial para Niños con Deficiencias Auditivas, cinco Talleres de Educación para el Trabajo, un Instituto de Educación Especial para el Retardo Mental, cuatro Centros de Desarrollo Infantil, un Instituto para Niños Lesionados por Quemadura, 76 Servicios para Niños con Dificultades de Aprendizaje (incluidas acá, 66 aulas especiales anexas a las escuelas regulares).

No es casual que siete años después, en 1987, con el auspicio de la UNESCO, se realizara en Venezuela el “*Primer Seminario para la Integración de las Personas con Necesidades Especiales*”. Fue un evento que abarcó el ámbito latinoamericano y donde se planteó la necesidad de asumir la integración escolar como una política de carácter nacional.

Para finales de la década de los 80 en Venezuela, la crisis económica era muy evidente, por lo que entre 1988 y 1990, no se creó ningún servicio, ni plantel de Educación Especial (Torres, 2007). Luego, en 1994, se produce una Resolución Ministerial, según la cual se dispone la inclusión de la población con síndrome de autismo dentro del grupo de escolares con necesidades especiales, requiriendo de la atención educativa que ofrece la modalidad de Educación Especial (Torrealba, 2002).

Como resumen de este período se puede señalar que para el año 1995 se atendieron 152.134 personas, a través de 1.289 instituciones públicas nacionales y con la participación laboral de 8.361 funcionarios (docentes, administrativos y obreros) adscritos a la Dirección de Educación Especial. Una interesante sinopsis de la estructura institucional para la época, nos la ofrece Torres (2007, p.39), en la siguiente tabla:

Tabla 3.5: Planteles y Servicios de Educación Especial. Año 1995-1996

<i>Planteles</i>	<i>Total</i>	<i>Servicios</i>	<i>Total</i>
<i>Instituto de Educación Especial (IEE).</i>	<i>164</i>	<i>Centro de Desarrollo Infantil (CDI).</i>	<i>29</i>
<i>Taller de Educación Laboral (TEL).</i>	<i>38</i>	<i>Centro de Rehabilitación del Lenguaje (CRL).</i>	<i>13</i>
<i>Centro de Atención al Sordo Ciego.</i>	<i>2</i>	<i>Centro de Experiencias de Arte y Ciencias (CEAC).</i>	<i>2</i>
<i>Centro de Atención Integral para Autistas</i>	<i>2</i>	<i>Centro de Atención Integral de Deficiencias Visuales.</i>	<i>7</i>
		<i>Centro de Rehabilitación de Ciegos.</i>	<i>1</i>
		<i>Equipos de Integración (EI).</i>	<i>33</i>
		<i>Centro de Atención a Niños con Dificultades de Aprendizajes (CENDA).</i>	<i>15</i>
		<i>Unidad Psicoeducativa (UPE).</i>	<i>68</i>
		<i>Aula Integrada (AI).</i>	<i>394</i>
		<i>Otros.</i>	<i>119</i>

Fuente: tomado de Torres, 2007, p. 39

Luego en 1996, tal como se ha hecho referencia en apartados anteriores, se produce la Resolución Ministerial N° 2005, este importante documento normativo, vigente hoy día en el país, planteó las Normas para la Integración Escolar de las personas con Necesidades Educativas Especiales. Como lo refiere Torres (2007):

En ella se plantea que los planteles educativos oficiales y privados, en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo, deberán garantizar el ingreso, la prosecución escolar y la culminación de estudio de los educandos con necesidades especiales, previo cumplimiento de los requisitos exigidos para su integración.

Los planteles educativos oficiales y privados contarán con el apoyo de los servicios internos o externos propuestos para la integración. (p.41)

|

Reiteramos que esta Resolución N° 2005 (Ver anexo I), del año 1996, es el único documento institucional con el que cuenta el Estado venezolano, con indicaciones precisas para que se desarrolle un proceso más intenso de integración escolar para el alumnado con discapacidad, pero lamentablemente, no tuvo la fuerza y el empuje para concretar dicho proceso, por el contrario hemos observado, en la población en general y en el profesorado del aula regular, mucho desconocimiento de la existencia de esta herramienta normativa.

En 1997 ocurren dos eventos de importancia, por una parte, la Dirección de Educación Especial (Ministerio de Educación, 1997b, 1997c, 1997d, 1997e, 1997f, 1997g y 1997h) presenta un emblemático documento que orienta el quehacer de la acción educativa de todas las instituciones de la Educación Especial en Venezuela, que se titula: *Reorientación de la conceptualización y política de la atención educativa de las personas con necesidades especiales, en las áreas de: deficiencias auditivas, retardo mental, deficiencias visuales, dificultades de aprendizaje, talento y de los programas de prevención y atención integral temprana, educación y trabajo, lenguaje e integración social*. Es importante señalar, que a pesar de algunas modificaciones y actualizaciones, este documento tiene hoy en día, vigencia en la gestión y concepción del trabajo para cada una de las estructuras institucionales de la modalidad de Educación Especial en Venezuela.

Por otra parte, según lo reseña Torres (2007), también en 1997, a través de la circular N° 003, el Ministerio de Educación, en atención a lo establecido en el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación, se cambió la nomenclatura de los Institutos de Educación Especial para escolares con discapacidad auditiva, visual y física, por la de “*Unidades Educativas de Educación Especial*”. De tal forma que, sólo los institutos que atendían a los escolares con retardo mental mantendrían su denominación de Institutos de Educación Especial.

Más adelante, en el año 2002, se incorporaron a nivel nacional, 57 planteles de Educación Especial al Proyecto de Escuelas Bolivarianas (Torres, 2007) y en los años siguientes, en correspondencia con una política gubernamental basada en la *inclusión* de los sectores sociales más vulnerables, entre estos, las personas con

discapacidad, se profundizó una política de Estado orientada a la creación de nuevos centros y escuelas de Educación Especial en todo el país. Esto ha representado el principal mecanismo del Estado venezolano, para garantizar el derecho a la educación de los escolares con necesidades educativas especiales.

A pesar de la afirmación anterior, es necesario puntualizar sobre los recientes esfuerzos gubernamentales en pro de la integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales y también es necesario dejar en claro, que a lo largo de los años, han sido muchos los casos de escolares promovidos y atendidos para una exitosa integración en las escuelas regulares, bajo la coordinación de las instancias de la modalidad de Educación Especial y por otras gestiones desde el Ministerio de Educación, en general. Pero sin observarse una contundente política pública de Estado, de carácter integral, nacional, sistemática y suficientemente organizada, que pueda permanecer en el tiempo.

Según Meza (2013), desde el año 2003, el Ministerio del Poder Popular para la Educación ha promovido la integración de las personas con discapacidad en las escuelas regulares, el incremento del número de las “aulas integradas” en estas escuelas a nivel nacional, así lo confirma. Sin embargo, consideramos que los momentos más emblemáticos en Venezuela, para un impulso hacia un cambio de paradigma y de rumbo en materia de integración escolar del alumnado con discapacidad, son los que especificaremos a continuación

3.6.2.1 Los primeros intentos de un plan nacional para la integración escolar

Entre los años 2007 y 2008 se desarrolló un programa educativo hacia el fortalecimiento del proceso de integración escolar, denominado “*prueba diagnóstica*” con el propósito de insertar en el año escolar 2008-2009, a un alto número los niños con dificultades de aprendizajes en las aulas regulares (Hernández, 2013). Para ello, se amplió la contratación de las/os *docentes especialistas* a nivel nacional. Este profesional sería el encargado de apoyar al docente de aula regular, a través de las “aulas integradas”, en el proceso de diagnóstico y acompañamiento de estos escolares.

|

La estrategia se basó en incorporar como mínimo a una/un docente especialista en cada escuela regular, a objeto de atender a los escolares hasta el sexto grado. Según Hernández (2010), esta propuesta no tuvo mayor impacto, debido a que presentó limitaciones, al generarse en las aulas, procesos instruccionales paralelos, debido a que se tenían actividades diferenciadas para niños regulares y niños con las dificultades en el aprendizaje.

3.6.2.2 La Reforma de la Educación Especial para la Integración Escolar

A finales del año 2011, el Ministerio del Poder Popular para la Educación presenta al país, el Proyecto denominado, La Modalidad de Educación Especial en el Marco de la Educación Bolivariana “Educación sin Barreras”(la Reforma de EE). Este proyecto, aunque fue un intento fallido, representó para Venezuela la propuesta de mayor envergadura en materia de integración escolar para el alumnado con necesidades educativas especiales. El proyecto planteó transformar la modalidad de Educación Especial a partir de la dinámica en la gestión educativa, asegurando la “cobertura total de atención integral de la población con diversidad funcional”. (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2011, p. 15).

Fue una histórica acción educativa tan compleja, que merece un estudio específico para su análisis y reflexión, lo cual no podemos hacer en este momento, ni en este espacio investigativo. No obstante, dado la importancia del tema para nuestro análisis descriptivo, registraremos los principales elementos que caracterizaron su implementación y algunos factores que influyeron para que no se concretara.

La propuesta para la transformación de la modalidad de la Educación Especial en Venezuela, surgió después que, en el año 2007, se conocieran los resultados del Estudio Psicosocial Pedagógico y Clínico Genético para personas con discapacidad. Esta investigación realizada en el marco de la Misión José Gregorio Hernández, reveló lo inaccesible del derecho al estudio para un significativo número de personas con discapacidad. Esto fue confirmado luego de conocerse las cifras del censo realizado por la misma Misión José Gregorio Hernández, las cuales reflejaron que cerca de 15.000 niños/as y adolescentes con

|
discapacidad, estaban excluidos de los servicios educativos (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2011).

Esta era sin duda, razón suficiente para plantear un necesario e impostergable cambio en los principios, paradigmas y líneas de acción para la atención de esta población. Cambios que probablemente contribuirían a avanzar hacia una “escuela inclusiva”, que pudiera acoger y atender integralmente a esa masa de niñas y niños con necesidades educativas especiales.

Adicionalmente al problema de la falta de atención escolar de un importante número de la población infantil y juvenil, se sumó la necesidad de que el país estuviera, en materia de integración escolar del alumnado con discapacidad, en consonancia con lo que ya muchos otros países a nivel latinoamericano y en el mundo venían haciendo. Estamos hablando de romper con el paradigma de una educación dual y de una atención educativa para los escolares con discapacidad, segregada y orientada fundamentalmente hacia los centros e instituciones de la modalidad de Educación Especial. Lo cual está demostrado que ha representado una respuesta limitada desde el punto de vista de la cobertura para el acceso a los servicios educativos de estos escolares y limitada también, desde la óptica de la atención psicopedagógica y de la respuesta emocional y de aprendizaje.

En síntesis, Venezuela debía ponerse en consonancia con lo suscrito en recientes acuerdos internacionales, donde se trataron temas específicos sobre la educación como derecho social fundamental para todos y todas, incluidos entre éstos, la población con discapacidad. Estos acuerdos y compromisos se firmaron en los siguientes eventos internacionales (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2011, p.4):

Cumbres de los Ministros de Educación de los países de la Alternativa Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América (ALBA); Declaración de Margarita (marzo 2009); así como en la firma de declaraciones conjuntas de Jefes de Estado y de Gobierno producidas en el marco de Cumbres: Declaración del Milenio (setiembre 2000), Declaración Presidencial de la Cumbre de la Unidad de América Latina y el Caribe (febrero 2010), Declaración final de la IX Cumbre del ALBA (abril 2010)

|
titulada: Manifiesto Bicentenario de Caracas, consolidando la nueva independencia y la X Cumbre del ALBA –Tratado de Comercio de los Pueblos (TCP), con autoridades indígenas y afro descendientes (junio 2010)

En los documentos de la Reforma (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2011), se señalaba críticamente, el progreso que estaba teniendo el resto de países de Latinoamérica, quienes orientaban, cada vez más, las transformaciones de la modalidad de Educación Especial hacia todo el sistema educativo, en función de alcanzar la plena inclusión de los estudiantes con discapacidad , por lo que Venezuela debía ponerse a la altura de los avances que estaban ocurriendo a escala internacional en esta materia.

En medio de este gran reto para el Estado venezolano, el Ministerio del Poder Popular para la Educación, diseñó un proceso “radical” de transformación de la modalidad de Educación Especial, pensada para ser concretada en tres años, para lo cual, contó con el apoyo y asesoramiento de especialistas cubanos. La propuesta incluyó la modificación de términos y nombres, creación de nuevas estructuras, la fusión y la eliminación de otras.

También se partió de un estudio diagnóstico de la modalidad de Educación Especial para ese momento (Ministerio del poder Popular para la Educación, 2011), incluyendo en dicho análisis aspectos neurálgicos como los que se señalan a continuación:

Es imperiosa la necesidad de transformar la gestión educativa desde el punto de vista pedagógico, técnico-administrativo, organizacional, familiar y comunitario, dada la realidad que confronta la Modalidad actualmente

En lo pedagógico:

Resistencia a implementar el Currículo del Sistema Educativo Bolivariano. Aún, cuando se declara en la conceptualización y política de la modalidad un modelo de atención educativa integral, se mantiene en la práctica, en un alto porcentaje, un modelo clínico y asistencialista.

Dispersión de los servicios que afectan la calidad de la atención educativa.

|

Deficiencia en la concepción del ingreso y egreso de los estudiantes a la modalidad. (p.8)

Según la Dirección General de Estadística del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2011), la matrícula general atendida en los planteles y servicios de la modalidad de Educación Especial en todo el país, durante el año escolar 2010 – 2011, fue de 207.265 estudiantes (incluida la población atendida en instituciones privadas), los cuales estaban distribuidos de la siguiente manera: a) Matrícula fija: 29.403 representando un 14.18 % de la población escolarizada en la modalidad, a través de los planteles y b) Matrícula periódica: 177.862 un 85.82 % de la población atendida en la modalidad, a través de los servicios de apoyo.

Estos datos estadísticos y los elementos diagnósticos señalados en los párrafos anteriores, revelaron gran parte de las insuficiencias cualitativas y cuantitativas de la respuesta educativa que se ofrecía a los escolares con necesidades educativas especiales en el país. Por tanto, en atención a esa realidad se justificó la necesidad de un proceso de innovación en la Modalidad de Educación Especial, basado en la propuesta de la Reforma (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2011). Se trataba de definir unos objetivos que apuntaban hacia una gesta transformacional que trastocaría paradigmas conceptuales y de funcionamiento muy arraigadas por parte del personal que trabajaba en las instituciones de la modalidad de Educación Especial, en las escuelas regulares y también, en la mayor parte de la sociedad venezolana. Estos fueron los principales objetivos planteados:

Extender la cobertura de la matrícula escolar a toda la población, con énfasis en la población excluida.

Transformar la gestión educativa en cada una de las instituciones de la modalidad... (p.13)

Estos objetivos señalados garantizarían: a) el desarrollo de las potencialidades en cada uno de las y los estudiantes b) valorización al conocimiento pedagógico, psicopedagógico y didáctico c) formación integral para alcanzar la integración social y laboral, en igualdad de condiciones y

|
oportunidades y d) el desarrollo efectivo del Currículo Bolivariano en las escuelas.

Otro de los objetivos de la Reforma para la EE, estuvieron asociados a los factores necesarios para un cambio de esta magnitud. Tales como: articulación con las otras modalidades y niveles educativos de Educación Básica, formación, equipamiento y recursos humanos, adecuación de infraestructura y mobiliario, investigación, entre otros. Como se puede observar, en teoría fue una propuesta bastante completa, independientemente de algunos aspectos extremistas en su diseño e implementación. Veamos entonces a continuación, los principales factores que contribuyeron para que tan noble propuesta no se materializara.

La Reforma fue publicitada en noviembre del año 2011, pero su ejecución se inició en marzo del 2012. Una de las primeras medidas tomadas, fue la obligatoriedad de cambiar el término de persona con discapacidad, por persona con “*diversidad funcional*”, esta categoría era desconocida por la mayoría de los/as docentes, por lo que desde el inicio, se generó un rechazo y tal decisión fue asumida como una arbitrariedad por parte de las autoridades educativas. Veamos en el siguiente contenido (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2011) el estilo utilizado para la indicación desde el MPPE:

Se debe empezar por conceptualizar y reconocer a la población con compromiso visual, auditivo, intelectual, emocional, autista, físico-motor y sordoceguera, bajo los términos de **DIVERSIDAD FUNCIONAL**. (p.15)

El estilo de dicha orientación fue considerado como autoritario, pero además, el plan de información y formación para el personal docente, tanto para los de las escuelas regulares, como para los de la modalidad de Educación Especial, no se cumplió en forma suficiente ni oportuna. Este elemento fue altamente contraproducente, por lo que se generó una alarma colectiva, desde la escuela regular, al enterarse que se iban a recibir escolares con discapacidad, con todo lo que ello implicaba y desde las instituciones de Educación Especial, al sentirse agredidas por la supuesta intención del Estado de quitarles sus espacios naturales de atención a los escolares con discapacidad. Se produjo así un fuerte fenómeno de “*resistencia al cambio*” (Viloria, 2014).

|

Y es que ciertamente, en dicha Reforma estaban planteados unos objetivos, que garantizarían una cobertura más amplia de los servicios educativos para todas las personas con discapacidad que hasta ahora habían estado excluidas. Pero también impulsaría un proceso masivo de integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales, que antes eran atendidos en las instituciones de Educación Especial, para incorporarlos y atenderlos en las escuelas regulares.

Tal fue la magnitud del impacto de las medidas tomadas que algunas unidades educativas especiales del país, quedaron sin matrícula estudiantil. Este factor contribuyó, a generar un ambiente de confusión e incertidumbre y, por lo tanto, se produjo como consecuencia una ola de comentarios especulativos, sobre la estabilidad laboral de ese personal adscrito a la modalidad de EE y sobre las dudas en torno a la calidad de la atención educativa de estos escolares con discapacidad.

Para confirmar lo señalado en el párrafo anterior, basta revisar en el mes de marzo del año 2012, la variada cantidad de noticias y artículos en los principales periódicos de cobertura nacional, especialmente en aquellos de línea editorial de oposición al gobierno, como los periódicos El Nacional y El Universal. Para poner un ejemplo, sólo uno de estos periódicos de cobertura nacional, publicó 12 artículos de prensa en casi 10 días seguidos y todos en contra del proceso de transformación de la modalidad de la Educación Especial en Venezuela y contra el proceso de integración escolar del alumnado con discapacidad en las escuelas regulares. Veamos sólo los titulares de algunos de estos artículos:

Titular del artículo de fecha 13/03/2012, periódico El Universal: “Aplican cambio en la educación Especial con sello cubano. Docentes rechazan un modelo inconsulto y copiado de la isla”. (Méndez G., 2012)

Titular del artículo de fecha 13/03/2012, periódico El Universal: “Niños de los centros integrales especiales serán reubicados en Simoncitos. Se desecha la atención integral que permite superar la discapacidad”. (Méndez G., 2012)

|

Titular del artículo de fecha 15/03/2012, periódico El Universal: “En el limbo 500 niños de Vargas si eliminan centros de desarrollo. Representantes en alerta por cambios en modelo de Educación Especial”. (Noriega, 2012).

Titular del artículo de fecha 16/03/2012, periódico El Universal: “Docentes de Nueva Esparta no confían en Reforma educativa. Advierten que el cambio condena a los niños a vivir con discapacidad”. (Arias, 2012).

Titular del artículo de fecha 17/03/2012, periódico El Universal: “La reforma es una mala copia del modelo cubano”. (Prato, 2012).

Titular del artículo de fecha 18/03/2012, periódico El Universal: “Reforma educativa sin derecho a la participación y bajo presión. En Ministerio de Educación no atienden exigencias de docentes y padres”. (Méndez 2012).

Titular del artículo de fecha 21/03/2012, periódico El Universal: “Reforma educativa viola la atención integral de los niños. Los padres temen que el cambio afecte el desarrollo de sus hijos”. (Sánchez 2012).

Titular del artículo de fecha 23/03/2012, periódico El Universal: “Estudian medidas para apoyar derechos de alumnos. En el Zulia sostienen que el cambio es un retraso de lo logrado en la modalidad”. (Luengo, 2012).

Titular del artículo de fecha 24/03/2012, periódico El Universal: “Reforma educativa obvia la atención integral temprana. Docentes, especialistas y padres advierten sobre riesgos del cambio”. (Méndez 2012).

Titular del artículo de fecha 25/03/2012, periódico El Universal: “En la última década, el Ejecutivo se olvidó de la educación especial. La disminución de la matrícula revela ausencia de proyecto a largo plazo”. (Méndez 2012).

Lo que observamos en estos titulares, es una muestra de la fuerte campaña en contra del primer intento sistemático para que se produjera un proceso de integración escolar masiva en este país. Y esto ocurrió, producto de los evidentes errores cometidos en la ejecución de la Reforma, lo que facilitó que fuese tomado como arma política contra el gobierno nacional, a tal punto que incluso, algunas gobernaciones del país, amenazaron con proceder jurídicamente contra esta

Reforma, por supuesta violación del derecho de una atención integral de los escolares con discapacidad (Luengo T. 2012).

A pesar de la resistencia descrita en párrafos anteriores, la transformación se había iniciado y seguía su rumbo, las respuestas docentes ante los radicales cambios se profundizaron, unos cuestionando la viabilidad de la transformación y otros exigiendo que se congelara dicho proceso. Dentro de esta situación de rechazo fueron los docentes de la modalidad de Educación Especial los que más se manifestaron críticamente, sosteniendo que la Reforma representaba un retroceso de lo logrado hasta ahora por dicha modalidad.

Sin embargo, con todo y los errores en su aplicación, el proceso de transformación de la Educación Especial en Venezuela, permitió favorecer la acción educativa en los siguientes aspectos: se incrementó el número de personal de apoyo para la integración escolar, se aumentó el número de escolares con discapacidad en la escuela regular y se logró poner sobre la mesa de discusión, especialmente con el personal de los centros educativos regulares, el tema sobre la atención a la diversidad en el aula.

Este último logro señalado, se hizo ante la inminente decisión gubernamental de avanzar hacia un proceso intensivo de integración escolar, por lo que en medio de un ambiente de angustia, se generó la necesidad, por parte de los/as docentes del aula regular, de una búsqueda de mecanismos de formación y acercamiento con dicha temática. Adicional a algunas estrategias preparatorias y formativas que se desarrollaron desde el Ministerio del Poder Popular para la Educación., pero que como ya se hizo mención, no fueron suficientes, ni bien coordinadas, especialmente en el interior del país. Ello ha generado que actualmente se observe en este sector educativo, mayor familiaridad con lo que implica una educación atenta a la diversidad. Cuando antes, la mayoría de los/as docentes, tenían ninguna o muy poca información y conocimiento en torno a estas categorías (Viloria, 2003, 2007).

Como una aproximación a algunos factores conclusivos de esta etapa tan crucial para el proceso de integración escolar del alumnado con discapacidad en Venezuela y en el municipio Caroní, se puede señalar que, la falta de un efectivo

|

plan de formación e información por parte de las autoridades educativas y las escasas medidas en materia de equipamiento, más el agregado de la atmósfera de conflictividad política que vivía el país, generó un gran malestar en el sector educativo. Lo cual conllevó, a que en Venezuela se perdiera una de las más grandes oportunidades para avanzar hacia una educación más inclusiva, integral, justa y por tanto, de mayor calidad.

De esta manera, con casi dos años de la Reforma de la Educación Especial en Venezuela, se produjo un cambio de autoridad ministerial y una de las primeras medidas que se tomó, fue el de volver hacia atrás, eliminar prácticamente todas las decisiones, orientaciones y conceptualizaciones de la Reforma. En ese sentido, la mayoría del personal que había sido cambiado retornó a sus puestos laborales, las nomenclaturas y denominaciones, también fueron retornadas, los documentos de orientación y lineamientos de la modalidad, volvieron a ser los del año 1997, entre otras medidas. Ello se refleja en los resultados, ya comentados, de la reciente *Consulta Nacional sobre la Calidad Educativa* en Venezuela (MPPE, 2015) y donde la atención escolar del alumnado con necesidades educativas especiales, se percibe nuevamente con una visión tradicional, poco novedosa y con pocos aires de transformación.

|

PARTE II: EL MÉTODO Y LA
METODOLOGÍA

CAPÍTULO 4

MARCO EPISTÉMICO Y METODOLÓGICO

Toda vez que se ha expuesto ampliamente el fundamento teórico-conceptual del presente estudio, se pasará a abordar lo relativo a la metodología, a través de la explicación en torno al modelo y diseño de la investigación y descripción de los instrumentos y estrategias utilizadas y de los procedimientos para el proceso investigativo. Veamos a continuación estos tres aspectos centrales.

4.1 El diseño investigativo

Para enfocar el contenido de este primer apartado, se retomará la definición del problema y los objetivos de la investigación y se describirá el marco contextual del estudio, luego, se continuará con los aspectos epistemológicos y metodológicos generales. De acuerdo con ese criterio se abordarán los elementos que sustentan la elección del método y la definición de la población, las muestras y las unidades de análisis. Detallaremos seguidamente cada uno de estos aspectos.

4.1.1 El problema y los objetivos de la investigación

El propósito fundamental de la presente investigación es la caracterización del proceso de integración escolar de los (las) alumnos(as) con necesidades educativas especiales en el municipio Caroní, del estado Bolívar, a través del análisis de los principales factores que intervienen a nivel escolar. Este análisis descriptivo de la integración escolar en Caroní, se asumirá en base a tres categorías: a) políticas públicas en torno a la integración de escolares con N.E.E; b) opinión por parte de figuras públicas y roles institucionales vinculados con el proceso de gestión de la integración de estos escolares y c) características de la participación de las instancias de Educación Especial como servicios de apoyo. Estas tres categorías de análisis están reflejadas dentro de los objetivos del estudio, los cuales se mencionarán a continuación:

|

Partiendo del objetivo general de la investigación en donde se plantea: *Analizar el proceso de integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales, atendidos en las escuelas regulares del municipio Caroní del estado Bolívar en los períodos escolares 2010-2011 al 2013- 2014* y, en función del proceso investigativo diseñado, se definieron los siguientes objetivos específicos:

1.- Identificar las políticas públicas del Estado venezolano, asociadas a la integración escolar de alumnos/as con necesidades educativas especiales.

2.- Determinar el número de estudiantes con necesidades educativas especiales, atendidos en las escuelas regulares, adscritas al Municipio Escolar Caroní, en el año escolar 2010-2011, a objeto de facilitar la caracterización de dicho proceso.

3.- Describir el proceso de integración escolar de niños y niñas con necesidades educativas especiales, a través de la opinión de figuras escolares con responsabilidad directa en la atención de este alumnado.

4.- Caracterizar la participación de los institutos y servicios de educación especial de Caroní, en los procesos de integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en centros educativos regulares.

4.1.2 Descripción del contexto de estudio

La presente investigación planteó describir el proceso de integración escolar del alumnado con NEE en uno de los escenarios educativos de Venezuela, se trata del ámbito escolar del municipio Caroní, que tiene a Ciudad Guayana como capital del municipio y que, a su vez, está conformada por las ciudades de San Félix y Puerto Ordaz. Caroní es uno de los 11 municipios del sur-oriental estado Bolívar. Está ubicado en el extremo noreste del estado, en las riberas de los ríos Orinoco y Caroní y tiene una superficie de 1.643,11 km² y una población de habitantes de 706.736, según el censo poblacional del año 2011 (INE, 2011). La estructura político-territorial del municipio (Alcaldía del Municipio Caroní, 2014; Franceschi, 2014 e INE, 2011), está conformada por diez parroquias, las cuales presentaremos a continuación con la tabla 4.1:

Tabla 4.1 Parroquias del Municipio Caroní

PARROQUIAS	SUPERFICIE	POBLACIÓN	CARÁCTER
<i>CACHAMAY</i>	<i>29,42 km²</i>	<i>49.767 hab.</i>	<i>Urbana</i>
<i>CHIRICA</i>	<i>16,90 km²</i>	<i>101.214 hab.</i>	<i>Urbana y rural</i>
<i>DALLA COSTA</i>	<i>125,54 km²</i>	<i>92.535 hab.</i>	<i>Urbana</i>
<i>11 DE ABRIL</i>	<i>26,74 km²</i>	<i>101.758 hab.</i>	<i>Urbana</i>
<i>POZO VERDE</i>	<i>Sin Información</i>	<i>23.471 hab.</i>	<i>Rural</i>
<i>SIMÓN BOLÍVAR</i>	<i>Sin Información</i>	<i>69.676 hab.</i>	<i>Urbana</i>
<i>UNARE</i>	<i>203,73 km²</i>	<i>174.851 hab.</i>	<i>Urbana y rural</i>
<i>UNIVERSIDAD</i>	<i>20,53 km²</i>	<i>53.719 hab.</i>	<i>Urbana</i>
<i>VISTA EL SOL</i>	<i>17,56 km²</i>	<i>106. 044 hab.</i>	<i>Urbana</i>
<i>YOCOIMA</i>	<i>Sin información</i>	<i>7.246 hab.</i>	<i>Rural</i>

Elaboración propia con información del INE, (2013), Alcaldía del municipio Caroní (2014) y Franceschi (2014)

Dicho municipio ha tenido un interesante desarrollo económico y poblacional de reciente data (la fundación de Ciudad Guayana, ocurrió en el año 1961), las cifras de la tabla 4.1, nos muestran algunas de las particularidades de dicho desarrollo. Para explicarlo con mayor claridad, tomaremos como referencia lo señalado por Franceschi (2014).

El Municipio Caroní en cuanto a su extensión territorial es la entidad más pequeña del estado Bolívar en relación con los demás municipios del estado, con una superficie de 1.643,11 km². Lo que representa el 0.68% de los 240.528 Km² que abarca el estado, pero igualmente con una alta densidad demográfica, de 413,12 habitantes por Km², si lo comparamos por ejemplo con el municipio Bolivariano Angostura, el cual posee la mayor superficie de los municipios del estado, con 56.916 Km², pero con una densidad muy baja de 0.9 habitantes por Km². (p.29)

Lo referido por Franceschi (2014) en el párrafo anterior, corrobora que el municipio Caroní, como espacio geográfico objeto de nuestra investigación, concentra un poco más de la mitad de la población del estado Bolívar, a pesar de tener la extensión territorial más pequeña de todo el estado. Esta particular curiosidad demográfica, es probablemente el reflejo de la importancia estratégica del municipio, en materia de desarrollo industrial y de recursos minerales para el país.

Ciudad Guayana, capital del municipio, como ya se mencionó, además de ser la más poblada e importante de toda la región guayanesa al sur del río Orinoco, es también considerada la urbe con mayor nivel de planificación en el país. Se le reconoce como la sexta ciudad más importante de Venezuela, por ser asiento de las empresas básicas del Estado y líder de la producción metalúrgica mundial. A través de la Corporación Venezolana de Guayana (CVG), se establecieron las directrices para un modelo de planificación física de la ciudad. Esto ocurrió desde la década de los años sesenta, en el marco de proyectar a Guayana como nuevo polo de desarrollo para el país, como se explicó en el capítulo anterior. En ese sentido, cuando se habla de “las escuelas del municipio Caroní”, nos estamos refiriendo al acontecer educativo (a nivel escolar) de quizá el más importante municipio del estado Bolívar, a pesar de no estar asentada en él la capital del estado, Ciudad Bolívar, la antigua Angostura de la época colonial.

No obstante, lo señalado en torno a su importancia económica y poblacional, también se debe referir, que el municipio Caroní del estado Bolívar, tiene la condición de ser una provincia del país, a casi 700 kilómetros de la ciudad de Caracas, capital venezolana. Y esa condición, lamentablemente marca una dinámica administrativa y burocrática de la gestión pública, caracterizada por mayores deficiencias en algunos aspectos, como: asignación de recursos humanos y presupuestarios, planta física e infraestructuras en general, planes de capacitación y mecanismos y procedimientos de funcionamiento, control y estadística, entre otros. Aspectos estos que afectan e influyen en el quehacer educativo en las escuelas públicas del municipio.

Pero en lo que se refiere a las escuelas pertenecientes al sector privado, se puede decir que el municipio Caroní, rompe con la estructura de distribución a nivel nacional, con respecto al porcentaje de centros escolares públicos y privadas. Mientras a nivel nacional las escuelas de carácter público representan cerca del 80% de la oferta escolar de la Educación Básica (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2014), en el municipio Caroní, representan sólo cerca del 60%, porque el otro 40% lo ofrecen los planteles escolares de tipo privado y mixtos. Es decir, en Caroní, a diferencia de lo que ocurre en la mayor parte del

país, existe una muy alta presencia y oferta de los servicios educativos por parte del sector privado.

Este importante dato para la investigación, está vinculado también a la caracterización anterior que hacíamos del municipio. Aquí se concentran la mayor parte de las empresas básicas del país en los ramos siderúrgico, del aluminio, hidroeléctrico y de tipo minero; y al ser éstas empresas del Estado venezolano, contemplan, como uno de los beneficios para los hijos de sus trabajadores, el pago de matrícula escolar en colegios de carácter privado.

Por otra parte, como información general, según datos suministrados por Franceschi (2014), para el período escolar 2012-2013, el municipio Caroní contaba con 420 centros escolares para la Educación Básica y Bachillerato, teniendo la parroquia Unare el mayor número de instituciones educativas, por ser la parroquia urbana con mayor población, tal como se observó en la tabla 4.1.

La clasificación de los centros educativos se hace en dependencia al ente al cual están adscritos, en ese sentido se clasifican en: nacionales, estatales, municipales, autónomos, privados y privados subvencionados por el MPPE o mixtos. Como cierre de esta descripción contextual, a continuación se presentará la tabla 4.2, con datos recopilados por Franceschi (2014, p.252), sobre la matrícula escolar general del municipio Caroní para el período escolar 2012-2013.

Tabla 4.2. Municipio Caroní. Número de planteles, matrícula y docentes por parroquia. Período escolar 2012-2013

ENTIDAD MUNICIPIO CARONÍ	TOTAL PLANTELES	MATRÍCULA GENERAL	NÚMERO DE DOCENTES
<i>Cachamay</i>	47	12.676	801
<i>Chirica</i>	39	23.297	1.109
<i>Dalla Costa</i>	35	15.967	942
<i>Once de Abril</i>	38	22.721	1.203
<i>Simón Bolívar</i>	51	29.100	1.675
<i>Unare</i>	97	41.242	2.126
<i>Universidad</i>	37	15.290	883
<i>Vista el Sol</i>	32	19.064	909
<i>Pozo Verde</i>	27	5.081	291
<i>Yocoima</i>	17	3.819	233
	420	188.257	10.172

Fuente: Tomado de Franceschi, 2014, p.252. Recopilado de información del MPPE y Zona Educativa del estado Bolívar.

4.1.3 El modelo epistémico y diseño metodológico

Como se sabe la investigación científica contempla entre otras características, un proceso sistemático y coherente de planificación, lo cual implica una primera fase de indagación para también lograr un acercamiento al fenómeno en estudio y una primera proyección del proceso investigativo. Inicialmente tuvimos la intención de orientar el proceso investigativo hacia un paradigma fundamentalmente basado en la metodología cualitativa. Ello, sobre todo, por mi formación como socióloga identificada con las transformaciones metodológicas en las ciencias sociales, y también, un poco, en sintonía con el modelo epistémico que se manejó durante la fase de escolaridad del programa doctoral *Intervención Psicopedagógica en Contextos Educativos*, en el seminario de Metodología de la Investigación, orientado más hacia el modelo cualitativo.

Sin embargo, como ya he señalado antes, las realidades concretas son mucho más complejas y dinámicas que los modelos ideales, o como diría Vázquez (2009, p.11), “En investigación cualitativa el diseño no constituye un momento privilegiado de la investigación sino que tiene carácter emergente” por lo cual, fue la misma realidad quien orientó el camino y modelo a seguir para el diseño de la investigación y quien nos hizo tomar las decisiones definitivas en la escogencia de las estrategias de búsqueda de información.

¿Cuál fue esa realidad concreta? Fundamentalmente la descrita en el apartado anterior, respecto a las limitaciones de la dinámica administrativa de la gestión pública en materia educativa en el municipio Caroní. Sobre todo las carencias en la data estadística para el año 2010 (número de escolares con necesidades educativas especiales atendidos en las escuelas regulares, docentes dedicados a su atención, etc.), hizo que luego de las primeras entrevistas al personal responsable de algunos programas educativos, se le tuviera que dar un vuelco al modelo metodológico, inicialmente proyectado para la investigación.

Ante esa carencia de información estadística, en primera instancia, fue necesario determinar a cuántos escolares con NEE, asociado a una discapacidad, se les estaba atendiendo en el municipio Caroní para el período escolar 2010-2011, cuáles eran los casos atendidos y qué tipo de centro escolar (público,

|
privado, rural o urbano) los atendía o no. Ese tipo de preguntas, debían ser respondidas a través de las herramientas metodológicas de tipo cuantitativas, recurriendo al diseño y aplicación de instrumentos como el censo y las encuestas, los cuáles se describirán y detallarán más adelante.

Posteriormente, bajo el símil del zoom, como ya he mencionado anteriormente (Introducción), luego de una visión macro relacionado con las políticas del Estado venezolano y de conocer el número de casos atendidos en el año escolar 2010– 2011, en las escuelas regulares del municipio Caroní, incluida la opinión de figuras claves en el proceso de integración escolar del municipio, fuimos acercando el lente para hacer más precisa la visión, a través de otras técnicas más cualitativas, haciendo uso fundamentalmente de las entrevistas semi-estructuradas y de la observación directa. Dichas técnicas, permitieron conocer más de cerca la realidad que estábamos abordando, hasta llegar a un análisis descriptivo del proceso de integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en el municipio Caroní. En este sentido, el presente estudio responde a un diseño de investigación descriptivo, basado en un modelo mixto de tipo cuali-cuantitativo.

4.1.3.1 Lo epistemológico

Ante la pregunta ¿cómo conocemos lo que conocemos?, se ha desarrollado a lo largo de los siglos, un complejo proceso de discusión filosófica sobre los paradigmas conceptuales de la ciencia. Dicho proceso ha generado un abanico de tendencias de extrema confrontación y abiertamente polarizadas por una parte, y de encuentro o de complementación por otra. Veamos cuál es el caso particular en la presente investigación, cuál es el “*sobre piedra segura*”, es decir, su “*episteme*”.

En función del objeto de estudio se adoptaron, como ya se mencionó, estrategias metodológicas basadas en los métodos cualitativos y cuantitativos, lo cual genera la necesidad de especificar cuánto han aportado dichos modelos al estudio, pues, como se sabe, las diferencias entre ambos métodos, son más que simples diferencias entre estrategias investigativas, tal como lo refiere Martínez (2009).

|

Dicho autor (Martínez, 2009, p. 15) resume con claridad estas diferencias que parten de la raíz filosófica de cada modelo. Veamos la magnitud de las contradicciones según Martínez: “Estos enfoques, implícita o explícitamente, implican diferencias fundamentales epistemológicas sobre la naturaleza de la realidad en general, sobre la naturaleza de la realidad social y sobre la naturaleza del conocimiento y de la ciencia”. Más adelante, el autor, utilizando a Guba (referido por Martínez, 2009, p.p. 23 -24) hace una síntesis más específica de las diferencias entre los dos modelos:

Su base filosófica: el investigador *cuantitativo* tradicional es un positivista que se ocupa de los *hechos* y las *causas* de los fenómenos sociales y se desinteresa de los estados subjetivos de las personas. El investigador *naturalista* es un fenomenólogo que se ocupa de comprender la conducta humana desde el punto de vista de sus autores naturales.

Su paradigma de investigación: el investigador *cuantitativo* tradicional tiende a ver el mundo bajo una perspectiva causal, determinista, predictiva, que le permite identificar y aislar variables en clima experimental. El investigador *cualitativo* acepta la subjetividad, los valores y las expectativas de los sujetos como una componente indispensable de su estudio.

Sus propósitos: el investigador *cuantitativo* se propone *verificar* hipótesis. El *naturalista* se propone *descubrir* fenómenos y comprenderlos en su contexto natural

Su postura: el investigador *tradicional* trata de *reducir la realidad* imponiéndole condiciones antecedentes prefabricadas, con una postura estructurada, centrada, singular. El *naturalista* toma una *perspectiva expansionista* en busca del todo, con mente abierta y exploratoria.

Su diseño: el investigador *cuantitativo* diseña su experimento en detalle, de manera fija y preestablecida, y no se permite alterarlo. El investigador *naturalista* no hace un diseño previo detallado, el diseño emerge, al progresar la investigación, de las condiciones cambiantes de los contextos y

|

situaciones concretas; por esto, usa diseños emergentes, flexibles y comprensivos.

Como se observa en este texto de Martínez, ciertamente las diferencias entre estos métodos, son más que simples diferencias técnicas, como ya se mencionó, lo que ha contribuido a la conformación de posturas casi dicotómicas y a la exigencia para los investigadores, en muchos casos, de tener que optar por una y dejar radicalmente de lado la otra. Sin embargo, como lo refiere Cerda (2001), en la actualidad, la ruptura de esta dualidad ha abierto cada vez más espacios para plantear nuevas formas de integración y complementación de los dos paradigmas, como es el caso, de la presente investigación.

El autor referido integra de manera interdisciplinar, los dos modelos metodológicos a partir de tres principios fundamentales: el principio de consistencia y congruencia, el principio de la unidad dialéctica y el principio de triangulación y convergencia. Estos principios se articulan con el propósito de establecer una vía metodológica de complementariedad cuando sea necesario, permitiendo plantear unas relaciones lógicas y coherentes, pertinentes y adecuadas entre los elementos que intervienen en una investigación, ya sean de tipo cualitativo o cuantitativo.

Dado estos factores comparativos entre un modelo epistémico y otro, la pregunta sigue siendo ¿cuánto han influido, cuánto han marcado dichos modelos a la presente investigación? y la respuesta desde la perspectiva del objeto de estudio, es que asumimos la integración de los métodos y técnicas cualitativos y cuantitativos, sólo en respuesta a las necesidades propias de la investigación, como ya se explicó. Sin embargo, en este caso específico, el estudio cuantitativo se asumió más como complementario del cualitativo. De esta forma, el modelo cualitativo que es sistémico y contextual, provee el contexto sociocultural en el que pueden ser interpretados los resultados cuantitativos y su estadística descriptiva.

Es importante recordar que la investigación se enmarca en el área de las ciencias sociales, concretamente en el ámbito educativo de la escuela básica, trata de una temática sensible a la luz de los derechos humanos y los principios de

justicia, equidad y de respeto a la diversidad. Su propósito es un análisis descriptivo, que pueda caracterizar el proceso de atención escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en las escuelas regulares del municipio Caroní. Estos escolares representan además, una población vulnerable por ser, hasta hace pocos años, social y gubernamentalmente desatendidos, poco incluidos y usualmente segregados. Por esta razón, se quiere destacar la trascendencia del contexto y el significado del acto humano-social para la investigación y la importancia de abordar, en la medida de lo posible, la realidad tal y como es sentida y vivida por los informantes directos como son las/os maestras/os de aula, por las/os docentes especialistas y las autoridades educativas.

4.1.3.2 El diseño metodológico

El presente estudio responde a una investigación de tipo descriptiva a objeto de determinar las características y rasgos particulares de un hecho educativo desde la educación inicial hasta la educación primaria (hasta 6to grado). Se trata de un *estudio de caso* para el análisis del proceso de integración escolar, en el contexto de la escuela regular del municipio Caroní de aquel alumnado con necesidades educativas especiales, asociado a una discapacidad intelectual, física o sensorial y para lo cual se diseñó una investigación de campo, pues la información se recogió fundamentalmente en su ambiente natural.

Para el enunciado de este diseño metodológico, nos apoyaremos en la definición de Mertens (citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2006) sobre el estudio de caso, cuando lo refiere como una investigación sobre un individuo, grupo, organización, comunidad o sociedad; que es analizado en forma detallada, como una entidad. Este es un método de investigación muy utilizado en situaciones como la de nuestro estudio, que nos hemos planteado la indagación, la exploración y descripción de este fenómeno socio-educativo en un entorno real, pero desde múltiples posibilidades y fuentes y desde todos los ángulos posibles.

Es por esta razón que el estudio de caso de la presente investigación responde a la tipología propuesta por Yin (referido por Hernández, Fernández y

Baptista, 2006) de tipo “*Incrustado con múltiples unidades de análisis*”. Veamos gráficamente esta modalidad en la figura 4.1.

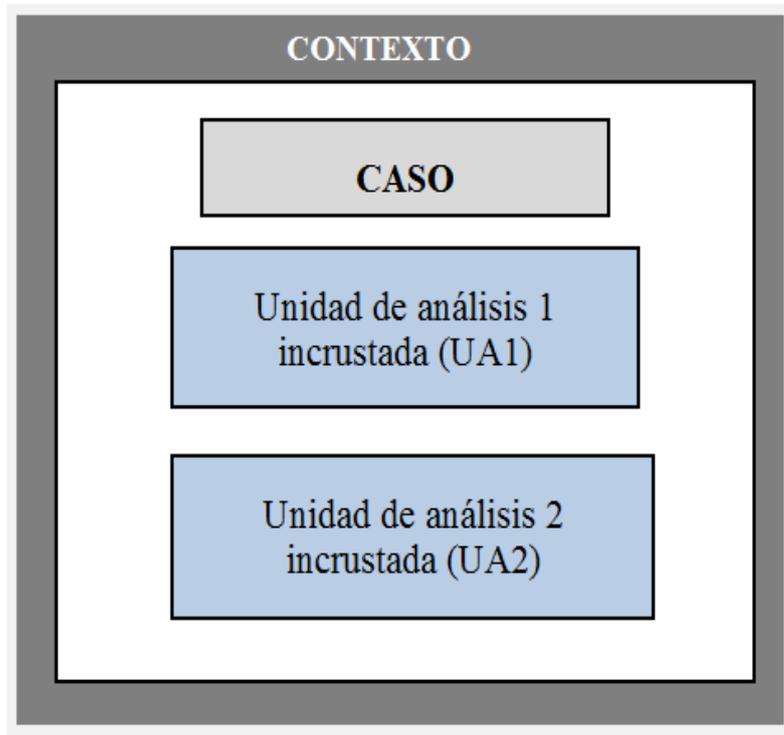


Figura 4. 1 Tipología de estudio de casos. Modalidad: Incrustado con múltiples unidades de análisis.

Fuente: Tomado de Yin (2003, p. 40).Referido por Hernández S y otros (2006). CD-ROM. Cap.4. p. 7

Siguiendo el recurso gráfico de Yin (referido por Hernández y otros, 2006), mostraremos a través de la figura 4.2, la representación gráfica del diseño metodológico de la presente investigación, el universo de estudio y las unidades de análisis para el estudio en detalle del proceso de integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en las escuelas regulares del municipio Caroní del estado Bolívar en Venezuela.

CONTEXTO

CASO:

El proceso de integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en la escuela regular del municipio Caroní

UA1: Todas las escuelas regulares de tipo públicas y privadas, rurales y urbanas adscritas al Municipio Escolar de Caroní

UA2: Las/os maestras/os del aula regular de las escuelas del municipio Caroní que atienden escolares con NEE

UA3: Las/os docentes especialistas de las aulas integradas de las escuelas regulares de tipo públicas del municipio

UA4: Las/os psicopedagogas/os de las escuelas regulares privadas

UA5: El personal directivo de las escuelas regulares que atienden escolares con NEE

UA6: Personal directivo de los institutos de Educación Especial del municipio Caroní

UA7: Autoridades educativas y personal con responsabilidad en la dirección del proceso de integración

UA8: Documentos oficiales, leyes y normativas, eventos educativos, reuniones escolares, declaraciones oficiales, etc.

Figura 4. 2 Diseño metodológico de la investigación y unidades de análisis. Adaptado de la tipología de estudio de caso de Yin (2003, p. 40).
Fuente: Referido por Hernández S y otros (2006). CD-ROM. Cap.4. p. 7

4.1.4 El universo, las unidades de análisis y las muestras

Dado la complejidad por la diversidad de factores que intervienen en un proceso de integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en el municipio Caroní, como proceso concreto, único y que constituye un sistema propio, tal como se observó en la figura 4.2, se ha recurrido al estudio de varias unidades de análisis y en algunas de éstas se han seleccionado muestras no probabilísticas. Para facilitar la comprensión del proceso de selección de las muestras, a continuación se hará una explicación detallada en función de los objetivos de la investigación.

4.1.4.1 Para la determinación del alumnado con NEE entre 2010-2011

En este capítulo dedicado al ámbito metodológico de la investigación es importante ratificar en primera instancia, la precisión de la categoría en torno al alumnado con necesidades educativas especiales, tal y como ya se mencionó en el capítulo introductorio de este informe. Dado el alcance establecido para la investigación el presente estudio estará basado sólo en el análisis del proceso de integración escolar de aquellos/as alumnos/as con necesidades educativas especiales, asociados a alguna discapacidad física, psíquica o sensorial, que cuenten con un estudio diagnóstico emitido por un especialista médico o psicólogo o aquellos casos con discapacidad evidente, como los escolares ciegos, en sillas de rueda, entre otros.

La justificación del anterior criterio, está en el hecho de que en el aula regular encontramos múltiples casos con necesidades educativas especiales, pero en muchos de éstos, se desconocía un diagnóstico médico o psicológico preciso, por lo cual se tomó la decisión de no depender de los recursos especulativos de las/os maestras/os o de su “sentido común” para determinar si, efectivamente, se estaba ante un escolar con discapacidad. Adicionalmente, los casos que cuentan con un diagnóstico previo son los más representativos de la problemática de acceso y permanencia a un proceso de integración escolar en los centros escolares ordinarios. De allí que, para efecto de este estudio, cuando se habla de alumnado con NEE se refiere a escolares con alguna discapacidad diagnosticada o evidente y que, en general, requieren apoyos pedagógicos o de servicios.

|

Para la determinación del número de estudiantes con necesidades educativas especiales, atendidos en las escuelas regulares, en el año escolar 2010-2011, se asumió el universo conformado por todas las escuelas públicas y privadas, rurales y urbanas adscritas a la autoridad educativa del Municipio Escolar 01 Caroní, de Ciudad Guayana del estado Bolívar que contempla a las ciudades de San Félix y de Puerto Ordaz y que atienden los niveles de educación inicial (preescolar) y de la Primera (1ero, 2do y 3er grado) y Segunda (4to, 5to y 6to grado) Etapa de la educación primaria. Estos centros escolares tienen carácter nacional y regional. Por la especificidad del objetivo planteado y la necesidad de lograrlo, se recurrió a la utilización de un censo escolar, a pesar de su complejidad desde el punto de vista de los recursos y del tiempo que requirió.

Para el año 2010, el municipio Caroní contaba con un total de 297 escuelas, entre Centros de Educación Inicial y escuelas de Educación Primaria. De éstas 174 eran públicas, 105 privadas y 18 mixtas o privadas con subvención del Estado. Del total de los centros escolares, 263 fueron censadas. Como se puede ver, para el logro de este objetivo específico no se trabajó con muestras, sino que se abordó la casi totalidad de la población, es decir, el 93% de los centros escolares de educación inicial y educación primaria del municipio Caroní.

4.1.4.2 Para la descripción del proceso de integración escolar en Caroní

Este fue uno de los objetivos más abarcadores y más complejos de la investigación; el conocer la opinión de figuras claves del proceso educativo asociado a la integración del alumnado con NEE, como son, autoridades educativas, el personal directivo de los centros escolares, las maestras de aula regular, las/os docentes especialistas de las escuelas públicas y las psicopedagogas de las escuelas privadas.

Iniciaremos esta explicación con la población definida como las autoridades educativas y personal responsable en la dirección de la gestión del proceso de integración escolar. Estos informantes fueron muy diversos, en razón de las diferentes responsabilidades a nivel nacional, regional y municipal. Todos ellos con rango directivo y de coordinación de la gestión educativa, tanto de la

modalidad de Educación Especial, como del Equipo de Integración Social municipal

Por las características particulares de esta población, su escogencia no se basó propiamente en la técnica del muestreo, su selección tuvo carácter intencional en función del rol como autoridad y la técnica que privó para la obtención de información con ella, fue la entrevista semi-estructurada. Más adelante en el apartado sobre los procedimientos de la investigación, explicaremos con mayor detalle, este proceso de selección y de interacción.

Ahora bien, en lo que se refiere a conocer la opinión de figuras claves del proceso educativo asociado a la integración escolar, como: el personal directivo de los centros escolares, las maestras de aula regular, las/os docentes especialistas y las psicopedagogas, debemos acotar que este objetivo produjo un arduo trabajo de acercamiento y de visitas de reconocimiento en la realidad escolar, para luego, seleccionar los diversos informantes claves a través de muestras de tipo no probabilísticas. En el siguiente apartado se ofrece una argumentación más completa sobre los tipos de muestra y su selección.

4.1.4.2.1 Tipología de las muestras de la investigación y criterios de selección

Las razones de la selección de las muestras dirigidas o intencionadas, respondieron fundamentalmente, a la naturaleza del problema, a las condiciones limitantes del contexto escolar en el municipio Caroní y a la finalidad del uso de los datos recogidos. Es decir, tomando en cuenta la orientación epistémica y metodológica de la investigación se trabajó con una muestra de tipo intencional pues se orientó la búsqueda de los informantes hacia personas que conformaran grupos típicos en función de obtener información relevante para el logro de los objetivos del estudio y en función de la accesibilidad para la aplicación de las encuestas y entrevistas.

Lo anteriormente señalado es porque se trata de un personal con importantes limitaciones de tiempo y de espacios para la atención de las interrogantes por parte de la investigadora. Fue así como en diversas oportunidades, no tuvimos otra opción que encuestar a las maestras en pleno salón de clases, insertas en la

|
dinámica del aula, con todo y sus exigencias, y así obtener las respuestas solicitadas.

Fueron ese tipo de razones, así como las características del problema planteado y de los objetivos formulados, las que condujeron a que, ciertamente, optáramos por la selección de una muestra no probabilística. Sin embargo, me apoyaré en los argumentos emitidos por Hernández y otros (2007) para ampliar la explicación de las ventajas de esta tipología de muestras intencionales o dirigidas:

Las muestras no probabilísticas o dirigidas son de gran valor, pues logran – si se procede cuidadosamente y con una profunda inmersión inicial en el campo- obtener los casos (personas, contextos, situaciones) que interesan al investigador y que llegan a ofrecer una gran riqueza para la recolección y el análisis de los datos.(p.262)

4.1.4.2.2 Criterios para definir el tamaño de la muestra

En cuanto al tamaño de este tipo de muestras intencionales, tal y como lo señala Hernández, Fernández y Baptista (2007), suponen una dinámica de selección informal, aunque con rigurosidad y criterios claros desde el punto de vista de la significación de las/os informantes. Los autores mencionados, son bien explícitos cuando señalan que este tipo de muestras al no ser probabilísticas no es posible calcularles con precisión el error estándar, es decir, no procede el cálculo del nivel de confianza para la estimación, este aspecto con ventajas para un tipo de investigación particular, como la presente investigación, también representa (es bueno referirlo) una limitación desde el punto de vista de la estadística inferencial.

Otro aspecto que debe ser señalado y que está asociado al tema sobre el cálculo del tamaño muestral para el presente estudio, responde a lo que en algunas investigaciones (especialmente las que trabajan bajo el modelo cualitativo), se conoce como el “*efecto saturación*”. De acuerdo con dicho “efecto”, se sigue seleccionando o por el contrario, se llega hasta determinado tamaño de la muestra, cuando ya no se obtiene nueva información, sino ésta comienza a ser redundante. La aplicación de este factor, fue decisivo para el tamaño de cada muestra seleccionada en este estudio.

|

Para finalizar este punto dedicado a la selección de la muestra y a su volumen, cabe señalar que para el estudio del presente caso se recurrió a un diseño flexible de la investigación, en el que, como sugieren Taylor y Bogdan (1987), ni el número, ni el tipo de informantes se especifica de antemano, pues mucho depende de la realidad que se va encontrando. Este aspecto será más detallado, al final de este capítulo en el apartado correspondiente al procedimiento. A continuación y como cierre, se presentará una cita de Taylor y Bogdan (1987), la cual nos parece que ayuda a fundamentar el por qué y cómo se definió el tamaño de la muestra para esta investigación:

En el muestreo teórico el número de “casos” estudiados carece relativamente de importancia. Lo importante es el potencial de cada “caso” para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada de la vida social. Después de completar las entrevistas con varios informantes, se diversifica deliberadamente el tipo de personas entrevistadas hasta descubrir toda la gama de perspectivas de las personas en las cuales estamos interesados. Uno percibe que ha llegado a ese punto cuando las entrevistas con personas adicionales no producen ninguna comprensión automáticamente nueva. (p.108)

De allí que en estas situaciones no se recomienda continuar ampliando el tamaño de la muestra, pues, como ya se dijo, se produce el denominado, efecto saturación. Esta es la razón de haber definido y de haber trabajado con las muestras que se detallarán en el siguiente apartado.

4.1.4.2.3 Características y tamaño de las muestras seleccionadas

Para lograr la descripción del proceso de integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales, en las escuelas regulares del municipio Caroní, se recurrió a la opinión de figuras escolares claves y con responsabilidad directa en dicho proceso. En la tabla 4.3 se caracterizará cada una de estos informantes y se precisará el número de participantes:

Tabla 4.3: Características de las muestras, tamaño y técnica aplicada

Figuras escolares claves	Características	N°	Técnicas de recogida de información
Personal directivo de las escuelas regulares	Personal con cargo de director/a o subdirector/a de colegios tanto públicos como privados, sólo de aquellas instituciones que sí atendían casos con NEE de acuerdo a los resultados del censo	30	Encuesta directivos de escuelas regulares con alumnado con discapacidad y entrevistas semiestructuradas
Maestras/os del aula regular	Personal docente de las escuelas públicas y privadas, que según datos del censo, atendían casos con NEE.	42	Encuesta docentes de aula regular que atienden casos y entrevistas semi-estructuradas
Docentes especialistas	Personal docente adscrito a Educación Especial del Ministerio del Poder Popular para la Educación (escuelas públicas del Estado) encargadas de las llamadas “aulas integradas” dentro de las escuelas regulares, con responsabilidad en la atención y apoyo en los casos del alumnado con NEE	36	Encuesta docentes especialistas de escuelas públicas y entrevistas Semi-estructuradas.
Psicopedagoga/os	Personal no de aula, de las escuelas privadas, usualmente forman parte de la oficina de psicopedagogía que atienden entre otras situaciones, los casos con NEE del alumnado con discapacidad. Esta es una figura que no es contemplada en todas las escuelas privadas, por lo que la encontraremos principalmente en los centros escolares más grandes e importantes de la ciudad y en aquellos cuyos propietarios tenían alguna sensibilidad o cercanía desde el punto de vista de su formación, con el ámbito de la Educación Especial.	18	Encuesta a psicopedagogas escuelas privadas y entrevistas Semi-estructuradas

Fuente: Elaboración propia

4.1.4.3 Caracterización de la participación de la modalidad de Educación Especial en la integración escolar

Para el estudio de la participación de las instituciones de Educación Especial en el proceso de integración escolar, se realizaron entrevistas semiestructuradas en el período escolar 2011-2012 en casi todas las instituciones de esta modalidad en el municipio Caroní. Luego, tras el proceso de la denominada *Transformación de*

la *Modalidad de Educación Especial*, vimos la necesidad de completar la información en algunas de estas instituciones, en el período escolar 2014-2015.

La técnica estuvo dirigida al personal directivo o de responsabilidad en las instituciones de E.E. La tabla 4.4 que a continuación presentamos, es un registro de todos los planteles e instituciones adscritos a la modalidad de Educación Especial del Municipio Escolar Caroní:

Tabla 4.4 Instituciones de Educación Especial en Caroní.

INSTITUCIÓN	POBLACIÓN/ ESPECIALIDAD
Centro de Desarrollo Infantil (C.E.N.D.I) Puerto Ordaz	Escolares de 0 – 6 años. Población flotante de todas las discapacidades.
Instituto de Educación Especial (I.E.E) Luis Razetti. Puerto Ordaz	Escolares de 6 – 15 años. Retardo mental
Unidad Educativa para la discapacidad auditiva (U.E D.A) Manuel Piar. Puerto Ordaz	Escolares de 3 – 15 años. Discapacidad auditiva
Instituto de Educación Especial (I.E.E) Simón Bolívar. San Félix.	Escolares de 6 – 15 años. Retardo mental
Instituto de Educación Especial (I.E.E). Puerto Ordaz. Ubicado en San Félix.	Escolares de 6 – 15 años. Compromiso intelectual
Centro de atención integral para la discapacidad visual (CAIDV). San Félix.	Escolares ciegos y deficientes visuales a partir de 6 años
Centro de atención integral para autismo (C.A.I.P.A). San Félix.	Escolares a partir de 6 años. Autismo
Taller de educación laboral (T.E.L). San Félix.	Adolescentes de 15 años en adelante con discapacidad intelectual.
Equipo de Integración Social (E.I.S.) de Caroní	Equipo de apoyo para integración escolar y social
Centro de dificultades de aprendizaje (CENDA). San Félix.	Escolares a partir de 6 años. Dificultades de aprendizaje
Unidad Psicoeducativa (U.P.E) Ciudad Piar. Ubicado en Puerto Ordaz	Escolares desde 3 años. Población flotante con dificultades de aprendizaje

Fuente: Elaboración propia, con datos suministrados desde el Equipo de Integración Social del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE)

Para el logro de este objetivo no se trabajó con una muestra, pues se entrevistaron a todos los directivos o personal responsable de los planteles e institutos de Educación Especial del municipio (menos al Taller de Educación Laboral, que atiende a una población a partir de los 15 años de edad) a fin de describir y caracterizar los mecanismos de participación de estos centros escolares

|
en el proceso de integración del alumnado con NEE. En consecuencia, el personal directivo se constituyó en el principal informante para esta parte del estudio.

4.2 Instrumentos para la investigación

En el siguiente apartado se desarrollará lo concerniente a los instrumentos utilizados en el proceso investigativo y que permitieron obtener la información requerida para el estudio. En la tabla 4.3 de este mismo capítulo, se graficó esquemáticamente la relación entre las unidades de análisis y estos instrumentos. A continuación se completará la identificación y caracterización de cada uno de ellos:

4.2.1 La observación en visitas de reconocimiento y asistencia a eventos

Se trató de un traslado y acercamiento inicial a las escuelas regulares y a centros e institutos de Educación Especial, adicionalmente, participamos en eventos educativos institucionales. Esta estrategia fue de gran utilidad en todo el desarrollo de la investigación, en la primera parte del estudio permitió el diseño posterior de las entrevistas semiestructuradas, la escogencia de los informantes claves y la selección de las muestras.

Posteriormente, continuamos realizando el proceso de acercamiento, a través de las frecuentes visitas y asistencia a actividades y eventos vinculados a la investigación. A lo largo de los períodos escolares, asistimos a eventos como: a) *Semana de la Educación Especial en Caroní*, por cuatro años consecutivos; b) fuimos invitados por dos años a las *Jornadas de Experiencias sobre Integración Escolar*; c) asistimos por invitación informal a través de informantes claves, a dos reuniones con todo el personal adscrito a la modalidad de Educación Especial en Caroní y autoridades del Ministerio del Poder Popular para la Educación del estado Bolívar, este evento tenía carácter restringido para funcionarias de dicho ministerio y con propósitos de impartir lineamientos; d) asistí como observadora a reuniones programadas entre las coordinadoras de las aulas integradas del municipio y todo el personal docente de las “aulas integradas”, nuevamente, la asistencia se debió a invitaciones que me hicieron las informantes claves. En una

de estas actividades se aplicó parte de la encuesta diseñada para las docentes especialistas.

4.2.2 Entrevistas semi-estructuradas

La entrevista semiestructurada es un instrumento técnico de recolección de información de gran sintonía con el enfoque de la investigación cualitativa, como lo refiere Martínez (2006). Su caracterización es abordada por diversos autores (Corbetta, 2007, Martínez, 2006, Rojas, 2007 y Ruiz, 1998), encontrando entre los principales elementos que la identifican, los siguientes: a) es promovida por el entrevistador; b) es dirigida a sujetos elegidos sobre la base de un plan de investigación; c) tiene una finalidad de tipo cognoscitiva; d) es guiada por el entrevistador y e) la interrogación se hace sobre la base de un esquema flexible.

Este tipo de entrevista fue muy importante para la investigación y se utilizó copiosamente a lo largo del estudio. Uno de los objetivos se logró casi en su totalidad con el uso de esta técnica. Se trató de un encuentro cara a cara con el/la informante, la cual tuvo carácter formal pero no inflexible. Esta técnica privilegió la relación y el contacto con dichos informantes y se aplicó casi todas en el medio “natural” escolar o institucional, salvo pocas entrevistas que fueron aplicadas en medios programados expresamente para ello y de carácter más social, como café-restaurantes.

En función de la duración del proceso investigativo, también en razón de las múltiples unidades de análisis y por los objetivos del estudio, se realizaron 21 entrevistas semiestructuradas, que para efectos de su organización y para garantizarle la confidencialidad a las/os informantes, las hemos identificamos con los siguientes códigos alfanuméricos: Las entrevistas a las autoridades educativas y de la modalidad de Educación Especial fueron codificadas con 00, seguido de orden alfabético (ejemplo 00A ,00B, 00C, etc.). De igual manera, las entrevistas de las maestras de aula regular, fueron codificadas para iniciar con el número 11. Por otra parte, la codificación de las conversaciones con las docentes especialistas, inician con 22 y la del personal directivo de las instituciones de Educación Especial, fueron organizadas para comenzar con el número 33 y

finalmente, se codificó con el 44 a las entrevistas del personal directivo de las escuelas regulares.

La técnica tuvo un carácter no directivo, se basó en la elaboración previa de una guía de orientación de tópicos temáticos, dependiendo del tipo de informante y en relación a su rol en el proceso de integración. De esta manera, con las autoridades educativas indagamos sobre los lineamientos institucionales, planes de acción gubernamental y algunos criterios conceptuales. En cambio, con las figuras docentes y de apoyo, se abordaron tópicos sobre los principales factores para la integración, tales como: la formación docente, la flexibilidad curricular, los recursos de apoyo, sus experiencias de atención pedagógica con los escolares con NEE y en general, algunos elementos para el éxito de la integración y/o factores adversos.

Para estas entrevistas se realizaron los encuentros, también en dependencia del rol de cada informante y buscando el espacio más propicio, en función de las limitaciones propias del espacio escolar. Cada una de estas entrevistas, fueron registradas (registro magnetofónico) a través de grabadoras tipo periodista, para facilitar su posterior transcripción textual y análisis de contenido.

4.2.3 Encuestas

Este fue otro de los principales instrumentos metodológicos para la recogida de la información, su amplio uso le imprimió el componente cuantitativo al estudio. Se diseñaron cinco encuestas para las diferentes unidades de análisis. A continuación, a través de la tabla 4.5, se presentará un resumen de las características y el propósito de cada una de ellas, como información base para luego hacer una descripción más detallada.

Tabla 4.5: Descripción de las encuestas en la investigación

Denominación	Aplicada a:	Propósito	Otras características
Encuesta-Censo	Directivos u otro personal de todas las escuelas públicas o privadas del municipio Caroní	Conocer si atendían alumnos/as con NEE en el aula regular	Fue utilizada para el censo escolar. De estructura corta, con preguntas mayoritariamente cerradas. (Ver anexo A)
Encuesta maestras/os de aula regular	Maestras/os de aula regular que atendían escolares.	Caracterizar el proceso de integración escolar según su experiencia en casos con NEE.	Diseñada en base a 32 (Ver anexo B). Se realizaron cuatro versiones previas antes de ser aplicada. Para su validez y confiabilidad se realizaron pruebas tipo piloto y se consultó a profesionales del área, conocedores del tema y de las características de las/os informantes.
Encuesta docentes especialistas	Docentes especialistas asignadas/os a las escuelas públicas de Caroní, y que forman parte de las aulas integradas en colegios regulares.	Caracterizar el proceso de integración escolar desde su práctica profesional inmersa en los procesos de integración escolar del alumnado con NEE de las escuelas públicas.	Aplicada a una muestra dirigida. Estructurada por 17 preguntas (Ver anexo C). Se realizaron tres versiones antes de ser aplicada. Se aplicó prueba de redacción in situ y se consultó a personal del área para su validación.
Encuesta Psicopedagoga/o	Psicopedagogas/os de las escuelas privadas. Usualmente tienen múltiples responsabilidades, una de ellas es atender los procesos de integración escolar del alumnado con NEE.	Caracterizar el proceso de integración escolar desde su práctica profesional inmersa en los procesos de integración escolar del alumnado con NEE de las escuelas privadas.	Estructurada por 14 preguntas (Ver anexo D). Con la experiencia de la encuesta a las docentes especialistas, como personal con similares funciones, el diseño y validación de esta encuesta resultó más sencillo.
Encuesta a directivos de escuelas que atienden alumnado con NEE.	Personal directivo de las escuelas públicas o privadas que atienden casos con NEE	Caracterizar el proceso de integración escolar desde su práctica laboral y desde su responsabilidad como directivos de escuelas públicas y privadas.	Encuesta formada por 12 preguntas (Ver anexo E). Se consultó a personal del área para validación y también se hicieron pruebas de redacción. Se realizaron dos versiones previas.

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la tabla 4.5, hemos trabajado con cinco encuestas, con propósitos y destinatarios específicos, en función de los objetivos del estudio y de las unidades de análisis. Sin embargo, dentro de los factores comunes que caracterizan las distintas encuestas, se puede mencionar, el hecho de que todas contaron con la revisión, análisis y valoración por parte del ya mencionado Equipo de Integración Social de Caroní, quienes actuaron en calidad de *especialistas* del área de Educación Especial, siendo su participación de alta importancia para el proceso de diseño y validación de estos instrumentos.

Estas tres profesionales, son todas licenciadas en Educación Especial, dos de ellas graduadas en mención Retardo Mental y una en Dificultades de Aprendizaje. Tienen varios años de experiencia laboral en la modalidad de Educación Especial, específicamente con responsabilidades en los procesos de integración escolar y social. Dos de ellas con estudios de postgrado a nivel de maestría en el ámbito educativo. Desde el inicio del estudio, este equipo de profesionales formó parte de las informantes claves y se constituyeron en un apoyo determinante, no sólo en el asesoramiento para el diseño de las encuestas, sino también, para todo el desarrollo de la investigación.

A continuación presentaremos el contenido y la estructura principal que caracteriza a cada una de estas encuestas, no obstante, en los anexos de este informe, se ofrece un ejemplar completo de cada una de ellas:

4.2.3.1 Encuesta para el censo

Esta encuesta fue diseñada con el objeto de ser aplicada en todos los centros escolares de educación regular del municipio Caroní, desde la Educación Inicial hasta la Educación Básica. Escuelas éstas de tipo públicas, privadas, mixtas, rurales y urbanas, es por ello que en adelante, nos referimos a ella como la *Encuesta-Censo*, pues se planificó para un censo escolar. Estuvo dirigida como se menciona en la tabla 4.5, a directivos y a cualquier otro funcionario educativo con posibilidades de suministrar la información (orientadoras/es, docentes especialistas o psicopedagogas/os) y su propósito era el conocer si atendían alumnos con NEE en el aula regular, cuántos atendían y qué condición de discapacidad presentaban.

|

Este relativamente corto instrumento de recolección de información fue estructurado en dos partes, la primera parte contempló los datos de identificación, en cuanto a dirección, tipo de escuela (pública, privada o mixta), nivel de estudios, ubicación parroquial, entre otros y en la segunda parte de desarrollo, se precisó si atendían o no casos con NEE, el número de casos y tipo de discapacidad. En el anexo A de este informe presentamos el modelo utilizado de esta encuesta-censo y los detalles del proceso de diseño, prueba y aplicación del instrumento serán explicados en el apartado sobre el procedimiento general de la investigación.

4.2.3.2 Encuestas maestras/os de aula regular

Este es uno de los instrumentos de recolección de información más importantes para la investigación, fue diseñado para maestras/os de aula regular que atendían alumnos/as con necesidades educativas especiales. Su propósito fue obtener insumos para la caracterización del proceso de integración escolar del alumnado con discapacidad, desde la perspectiva de la/el docente de aula regular como protagonistas claves del proceso. Fue una encuesta de 32 preguntas de tipo cerrada.

Este instrumento inició con un corto mensaje de presentación y de solicitud de cooperación con la encuesta. Fue estructurado en dos partes, la primera de éstas estuvo conformada por seis ítems con información personal de la/del encuestada/o y con datos del centro escolar. En cuanto a la segunda parte, contempló 26 preguntas de desarrollo de las categorías asociadas al proceso de integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales. Veamos a través de la tabla 4.6, la especificación de las categorías de análisis que estamos abordando y los ítems que incluimos para cada una de estas categorías.

Tabla 4.6 Categorías de análisis en la encuesta de las maestras de aula regular

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	ITEMS
Ingreso del escolar con NEE	Mecanismos de ingreso a la escuela. Mecanismo de asignación en el aula.
Formación docente	Estudios pregrado. Estudios postgrado. Asistencia a eventos formativos. Financiamiento de los eventos. Principales necesidades de formación.
Cambios y adaptaciones en la escuela	Si han ocurrido cambios significativos en eliminación de barreras arquitectónicas, proporción de alumnos y equipamiento.
Equipos de apoyo internos y externos	Si cuenta la escuela con personal de apoyo interno. Valoración de especialistas internos. Si cuenta con auxiliar tutor. Financiamiento del auxiliar tutor. Si cuenta con apoyo externo. Financiamiento de apoyo externo.
Flexibilidad curricular	Modificación de la metodología en el aula. Atención a los ritmos de aprendizajes. Orientación de las decisiones en el aula. Criterios de evaluación. Conocimiento sobre las adaptaciones curriculares. Si se hace adaptación curricular. Quién hace las adaptaciones curriculares.
Satisfacción por respaldo desde el MPPE	Si se siente o no satisfecha
Criterios sobre la integración.	Reacción al enterarse de la asignación. Factores de mayor importancia para la integración. Modificación de expectativas sobre la integración.

Fuente: Elaboración propia.

En el anexo B presentamos el modelo utilizado en este cuestionario. Los detalles para el proceso de diseño, prueba y aplicación del instrumento, serán explicados en el apartado sobre el procedimiento general de la investigación.

4.2.3.3 Encuestas para docentes especialistas y psicopedagogas/os

En este apartado describiremos a dos cuestionarios muy similares y que permitieron trabajar en la caracterización del proceso de integración escolar del alumnado con discapacidad en el municipio Caroní. En este caso desde la mirada de dos sectores con roles de alta significación para dicho proceso, como parte de los equipos de apoyo. Se trata por una parte, de la figura de la/del docente especialista como funcionarias/os responsables de las llamadas *aulas integradas* en las escuelas regulares de las escuelas públicas y por otra parte, de la figura de la/del psicopedagoga/o, como equipo de apoyo para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, pero en las escuelas regulares de tipo privado.

Tanto la/el docente especialista como la/el psicopedagoga/o tienen como una de las funciones principales el de trabajar en acompañamiento con el profesorado de aula regular, en los procesos de integración escolar del alumnado con discapacidad, pero desde sus espacios laborales en la misma escuela. El aula integrada en las escuelas públicas y las oficinas de orientación o psicopedagogía en las escuelas privadas.

Ciertamente, los dos cuestionarios fueron bastante similares y sólo presentaron pequeñas diferencias (Ver anexos C y D). El de las docentes especialistas estuvo estructurado con 17 preguntas de tipo cerrada. En el caso del cuestionario para psicopedagogas, tuvo un total de 14 preguntas cerradas. Estos instrumentos iniciaron con una presentación y con una solicitud de cooperación para la persona encuestada. En la primera parte, contempló preguntas de identificación del centro escolar y del profesorado especialista. Luego en la segunda parte de desarrollo, se incorporaron otros ítems en función de las categorías de análisis que mostraremos en la tabla 4.7.

Tabla 4.7 Categorías de análisis abordadas a través de encuesta para especialistas de escuelas regulares.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	ITEMS
Formación universitaria y educación continua	Estudios pregrado. Estudios postgrado. Asistencia a eventos formativos. Financiamiento de los eventos. Principales necesidades de formación.
Equipos de apoyo	Funciones en la escuela como equipo de apoyo. Funciones en el aula. Orientación de su trabajo. Apoyo externo.
Flexibilidad curricular	Conocimiento sobre las adaptaciones curriculares. Si se hace adaptación curricular.
Cambios y adaptaciones en la escuela	Si han ocurrido cambios significativos en eliminación de barreras arquitectónicas, proporción de alumnos y equipamiento.
Satisfacción por respaldo desde el MPPE (sólo para docente especialista)	Si se siente o no satisfecho

Fuente: Elaboración propia

Estas son las principales categorías de análisis abordadas con este personal de apoyo de las escuelas regulares. Como se observará, todos los temas se plantearon en vinculación directa a los principales factores para la integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales. En este sentido la encuesta fue aplicada sólo para aquel personal especialista con casos de estudiantes con discapacidad en su escuela.

4.2.3.4 Encuestas para personal directivo

Este instrumento de recolección de información, estuvo dirigido al personal directivo de las escuelas públicas o privadas que atendían estudiantes con discapacidad, nos referimos a personas con cargo de director/a, subdirector/a o coordinador/a de colegios. Su propósito principal, el de contribuir en la labor de la caracterización del proceso de integración escolar desde la óptica de funcionarios con responsabilidad en la gestión como directivos de las escuelas.

La encuesta inició con una presentación y solicitud de cooperación para responder la misma. La primera parte de identificación recogió los datos

personales de la persona encuestada y los datos del centro escolar. Luego en la segunda parte se trabajó con los ítems de desarrollo de la temática. Quedó estructurada con 12 preguntas cerradas, a través de la selección de respuestas de una lista. Las categorías de análisis trabajadas con este personal directivo y los ítems contemplados para cada una de éstas, están representadas en la tabla 4.8 que a continuación mostraremos:

Tabla 4.8 Categorías de análisis en encuesta para directivos de escuelas regulares.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	ITEMS
Criterios sobre la integración escolar del alumnado con NEE	¿Con cuál criterio se identifica más? ¿Cuáles considera que son los factores más determinantes para la integración?
Ingreso del escolar con NEE	Notificación de los padres. Participación de Educación Especial en el ingreso del escolar. Criterios de asignación en el grupo de aula del escolar con NEE
Cambios y adaptaciones en la escuela	Si han ocurrido cambios significativos en cuanto a eliminación de barreras arquitectónicas, proporción de alumnos y equipamiento.
Equipos de apoyo para la integración en su escuela	Personal para la atención de los escolares con NEE
Cultura escolar en el centro bajo su responsabilidad	Si se producen eventos para la promoción de una cultura en pro de la integración y en qué proporción.
Satisfacción por respaldo desde las autoridades educativas (MPPE)	Si se siente o no satisfecho

Fuente: Elaboración propia

En el anexo E de este informe presentamos el modelo utilizado para este cuestionario. Los detalles del proceso de diseño, prueba y aplicación del instrumento serán explicados en el apartado sobre el procedimiento general de la investigación.

4.3 El procedimiento de la investigación

Algunos elementos asociados al procedimiento de la investigación, ya fueron esbozados en párrafos anteriores de este mismo capítulo, por lo que en este apartado sobre cómo se realizó el estudio, se basará en los elementos todavía poco abordados y aquellos que requieran una explicación más completa para entender los distintos pasos y la forma cómo se desarrolló el proceso de acercamiento a la

|
realidad socio-educativa, así como el procedimiento para la recogida, organización y análisis de la información. El estudio se completó fundamentalmente a lo largo de cinco períodos escolares, desde el año 2009 al período escolar 2013-14. Estos períodos se van a ver reflejados en las distintas fases y momentos del proceso investigativo.

4.3.1 Fase inicial de acercamiento al objeto de estudio (período escolar 2009-2010)

En torno a la fase inicial, es bueno recordar un antecedente que influyó en la presente investigación. Me refiero a un estudio previo que realizamos y cuyo título fue el siguiente: *El principio de atención a la diversidad en la Unidad Educativa. “Alta Vista Sur”: Una aproximación a la realidad venezolana*, esta indagación fue realizada en el año 2005 y posibilitó un primer acercamiento a la problemática en torno al proceso de integración en dicho centro escolar, producto de varias situaciones problemáticas de escolares con discapacidad. De todas las posibles fuentes de diversidad escolar, el tema sobre los factores adversos para el logro exitoso de una integración de ese alumnado con discapacidad, fue lo que llevó a definirnos y continuar en la línea investigativa sobre: *Los procesos de inclusión escolar y atención a la diversidad educativa*, línea en la cual se inscribe la presente investigación.

Esta preocupación y motivación inicial fue reforzada con otras estrategias para el reconocimiento del problema de investigación (el proceso de integración escolar) y su contexto socio-educativo (las escuelas del municipio Caroní) a un nivel más amplio. De esta forma en el período escolar 2009-2010, nos apoyamos inicialmente en la “docente especialista” del colegio “Alta Vista Sur”, una de las pocas profesionales que comenzaron las *aulas integradas* en el municipio y por tanto, una de las más antiguas en el cargo y más reconocida y respetada docente de la modalidad de Educación Especial en Caroní. El mecanismo utilizado fue básicamente la técnica denominada “bola de nieve”; es decir, tras contar con ella como “informante clave”, conseguimos que nos presentara a otras/os informantes. De esta manera se llegó a figuras determinantes para la investigación y por ende,

|
para el proceso de integración escolar del alumnado con necesidades educativas en el municipio Caroní. Estas figuras fueron las siguientes:

a) La coordinadora municipal de Educación Especial “A” vigente para el período escolar 2009-2010: La letra “A” es para identificarla en vigencia para ese año escolar, pues luego, en años consecutivos, conocimos y entrevistamos a otras coordinadoras. Dado el papel directivo de estas personas, con esta y las siguientes coordinadoras, se realizó una labor de presentación y exposición de la investigación, en función de identificarlas con el estudio y de negociación para que facilitaran la “entrada” al contexto escolar en aras de desarrollar el trabajo de campo.

Dicha negociación incluyó la posibilidad de apoyar al *Equipo de Integración Social*, para facilitar talleres formativos a las/os docentes de aula regular y a directoras/es de escuelas, los cuales gustosamente se realizaron (Ver contenidos programáticos en anexo F). El contacto con estos colectivos, también contribuyó en el proceso de conocimiento en torno al objeto de estudio y al aprovechamiento de espacios para la recogida de información.

b) También contactamos a la coordinadora municipal de las Aulas Integradas, vigente para el período escolar 2009-2010. Esta persona será identificada como “coordinadora municipal A”, pues ocurrió una situación similar a la mencionada para el cargo anterior. De esta manera, en años sucesivos, entrevistamos a otras personas en dicho puesto. Según información suministrada por ellas mismas, esta situación de corta permanencia se debía, principalmente, a la falta de correspondencia entre una alta responsabilidad y una baja remuneración. La responsable de este cargo, desde el punto de vista de espacio físico y de estructura funcional, trabajaba muy cerca de la coordinadora de Educación Especial, por lo que casi siempre y a lo largo de los años de la investigación, los contactos, entrevistas y presentaciones se realizaron conjuntamente con las dos coordinaciones.

c) Finalmente, esta indagación inicial prontamente apuntó hacia el emblemático *Equipo de Integración Social*, el cual fue referido y descrito en apartados anteriores, en razón de su importancia como informantes claves. Este

|

grupo de profesionales y funcionarias adscritas al Ministerio de Educación de aquel entonces, estuvo conformado por tres profesionales graduadas todas en el área de Educación Especial y como su nombre lo indica, eran unas de las responsables directas del proceso de integración escolar del alumnado con NEE en el municipio Caroní.

Dicho equipo estuvo vigente hasta el año 2013 para luego transformarse en lo que se conoció como los *Centros Pedagógicos de Diagnóstico, Orientación y Formación para la Diversidad Funcional (CDOFDF)* de San Félix y Puerto Ordaz, las dos ciudades que constituyen el municipio Caroní. Luego en el año 2014, producto de la finalización del proceso de transformación de la modalidad de Educación Especial, que explicamos con detalle en el capítulo 3, nuevamente retoman la denominación anterior y actualmente se conoce como El *Equipo de Integración Social* de Caroní.

A lo largo de todo el proceso investigativo, esta unidad de apoyo se constituyó, como ya se ha mencionado antes, no sólo en informantes claves y determinantes, sino también, en asesoras y soporte para el estudio, especialmente en lo relacionado a los contactos directos para la obtención de información, su aval para poder asistir y participar en los eventos institucionales reservados para las/os funcionarias/os del Ministerio del Poder Popular para la Educación y en el proceso de revisión y evaluación de todos los cuestionarios utilizados.

En esta primera fase de acercamiento a la problemática (año 2009-2010) también fue importante el proceso de revisión y análisis documental de material vinculado con aspectos relativos al índice temático y a la identificación de las políticas públicas del Estado venezolano en materia de integración escolar, lo cual contribuyó a profundizar sobre los elementos de análisis para realizar una interpretación de las situaciones encontradas producto del trabajo de campo. Veamos a continuación este proceso de revisión que fue determinante para la fase inicial del estudio, pero que se mantuvo en el desarrollo del trabajo de investigación.

4.3.2 Revisión y análisis de documentos

Esta técnica contempló la búsqueda, selección, procesamiento y análisis de documentos fundamentalmente relacionados con la temática en general, pero de manera específica, dicho análisis estuvo asociado al logro del primer objetivo específico de la investigación, como es *la identificación de las políticas públicas del Estado venezolano, en torno a la integración escolar* de alumnos/as con necesidades educativas especiales.

En una primera fase se hizo una revisión y selección de los documentos y posteriormente, se procedió al análisis de contenido, a través del registro y sistematización de acuerdo a las categorías del estudio. Esto implicó utilizar distintas técnicas de manejo de información documental y bibliográfica, especialmente el subrayado, el resumen, la organización por categorías, registro de notas, entre otras.

Como parte de esta estrategia de búsqueda de información se revisaron: leyes y decretos, documentos institucionales tipo mimeo en físico y digitalizados, folletos oficiales de tipo publicitarios e informativos, artículos y declaraciones de prensa, entre otros. A continuación registraremos los documentos oficiales e institucionales más relevantes para la investigación:

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, aprobada en el año 1999.

Ley para las personas con discapacidad. Aprobada en el año 2007.

Ley Orgánica de Educación. Aprobada en el año 2009.

Proyecto Nacional Simón Bolívar. Primer Plan Socialista del Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013.

Plan de la Patria. Segundo plan socialista de desarrollo económico y social de la nación 2013-2019.

Resolución del Ministerio de Educación N° 2005, del año 1996 para la integración escolar de la población con necesidades educativas especiales.

Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación de 1986.

|
Reforma Parcial de Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación de 1999.

Reforma Parcial de Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación de 2003.

Ley Orgánica para la Protección de niños, niñas y adolescentes, año 2007.

Orientaciones Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios del Área de Dificultades de Aprendizaje, del Ministerio de Educación Cultura y Deporte, año 2004.

Líneas estratégicas en el marco del proceso curricular venezolano. Subsistema de Educación Básica, 2011.

La modalidad de educación especial en el marco de la educación bolivariana: “Educación sin Barreras”, 2011.

Informe integrado de la Consulta Nacional por la Calidad Educativa, 2015.

Currículo Básico Nacional: Programa de Estudio de Educación Básica, 1998.

Como se observa en el listado anterior, estos documentos registrados son fundamentalmente de tipo institucional y de Estado y formaron parte del soporte documental para la introducción, para el marco teórico referencial y de manera especial, para el logro de uno de los objetivos de la investigación, como recién hemos referido.

Todo este trabajo inicial de recolección de información, producto del proceso de revisión documental y del insumo de información recogida en las primeras entrevistas, permitió orientar la toma de decisiones asociadas a la siguiente fase de la investigación, y sobre aspectos en los cuales fue necesario profundizar o reorientar, como el caso ya referido de la carencia de información estadística precisa sobre el alumnado objeto de integración escolar en el municipio Caroní.

De allí también surgió la incorporación de uno de los objetivos del estudio y un cambio en las estrategias metodológicas, como fue el diseño de un plan para

|

censar a la mayoría de los centros escolares, a objeto de determinar el número de estudiantes con necesidades educativas especiales, atendidos en las escuelas regulares, adscritas al Municipio Escolar Caroní, en el período escolar 2010-2011. De esta manera iniciamos desde el año 2009, la compleja labor de diseño, evaluación, rediseño y validación de dos de las primeras encuestas para recolectar información, labor que se completó para el siguiente año escolar 2010-2011. Veamos en el siguiente apartado el procedimiento general para el diseño, estrategias de prueba y aplicación de estos instrumentos de recogida de información.

4.3.3 Diseño y aplicación de encuestas. (Período escolar 2010-11 y 2011-12)

Como ya mencionamos, las primeras versiones de los instrumentos para el censo y para las/os maestras/os de aula regular, se realizaron desde el año 2009. Sin embargo, entre los años 2010 y 2012 fue significativa la ardua labor en el trabajo de diseño, validación y aplicación de los instrumentos bajo la modalidad de encuesta para la obtención de información, pues en total se aplicaron cinco tipos diferentes, las ya descritas en párrafos anteriores.

En primer lugar, se elaboró el instrumento para el censo de las escuelas en el municipio, con el propósito de determinar el número de escolares con discapacidad física, sensorial e intelectual, atendidos en las escuelas regulares en Caroní. Luego la dinámica socio-educativa apuntó hacia las maestras/os del aula regular como informantes de importancia, por lo cual se diseñó otra encuesta para este sector. Finalmente y producto del acercamiento con la realidad objeto de estudio, se planificaron tres cuestionarios adicionales dirigidos al personal de apoyo y al personal directivo de las escuelas regulares. A continuación explicaremos el procedimiento que se siguió para esta fase de trabajo, tanto de planificación como de campo.

4.3.3.1 Procedimiento para Encuesta- Censo

Este instrumento que ya describimos antes, se elaboró para un censo escolar, con el propósito de conocer si atendían alumnos con NEE en el aula

|
regular y cuántos casos atendían. El procedimiento para el diseño, prueba y aplicación fue el siguiente:

En el año 2009 diseñamos y redactamos la primera versión del instrumento para el censo. Posteriormente aplicamos una prueba de redacción en dos centros escolares, a objeto de verificar lo asociado a la comprensión de éste. No observamos mayor problema de comprensión con respecto a esta encuesta, por lo que se reformuló y mejoró sólo en algunos detalles de redacción. Se genera así la segunda versión.

Luego, en el proceso de revisión y validación de la encuesta, consultamos al Equipo de Integración Social de Caroní (EIS), quienes apoyaron en el papel de especialistas y conocedoras del lenguaje técnico y de los códigos profesionales en este ámbito escolar y de la realidad educativa objeto de estudio. Es importante reiterar que a este EIS se le consultó para la revisión y validación del resto de las encuestas y en todos los casos, elaboraron observaciones que fueron tomadas en cuenta para las modificaciones a dichos instrumentos

Con las observaciones recibidas, procedimos a reformular y mejorar en aspectos de forma y de fondo. En este sentido se realizó la tercera y definitiva versión (Ver anexo A). Los principales cambios a esta encuesta fueron los siguientes:

Desde el punto de vista de forma, se le agregó el logotipo del Centro de Investigaciones Educativas de la universidad (UNEXPO), además se le incorporó una corta presentación de la encuesta y solicitud de cooperación con ésta. También se hicieron otras modificaciones como agregar la información sobre las etapas escolares que atendían dichas escuelas, pues como se sabe, tenemos centros escolares que trabajan sólo con Educación Inicial (Preescolar), otros con la 1era y 2da Etapa de la Educación Básica.

En cuanto a los cambios de mayor trascendencia producto de las recomendaciones del Equipo de Integración Social, se realizaron dos. En primer lugar, se eliminó la solicitud del nombre de los informantes, a objeto de garantizar el anonimato y favorecer la confidencialidad y el ambiente de mayor

libertad para sus respuestas y luego, en segundo lugar, también se eliminó la solicitud del nombre del escolar con discapacidad, ello como parte fundamental del respeto de los códigos de ética para este tipo estudio.

Finalizado el proceso de elaboración de la encuesta para el censo, se procedió a la aplicación del instrumento de la siguiente manera: desde el Municipio Escolar Caroní se obtuvo un listado (ver anexo H) de todas las escuelas públicas, privadas, rurales y urbanas, clasificadas por parroquia y con poca precisión en las direcciones. Para este prolongado trabajo que duró todo el período escolar 2010-2011, se contó con el apoyo de cuatro ayudantías estudiantiles, facilitados por la Unidad Regional de Investigación de la Universidad Nacional Experimental Politécnica “Antonio José de Sucre” (UNEXPO), Vicerrectorado de Puerto Ordaz y, en algunas ocasiones, se contó también con el apoyo de una profesora que forma parte del Centro de Investigaciones Educativas del mismo vicerrectorado.

Este trabajo fue el de más larga duración, pues implicó la visita a 276 centros escolares, en sectores sociales de diversas características, en algunos de éstos, de muy bajos recursos económicos, con las dificultades de inseguridad y poca o escasa vialidad (zonas rurales). Se utilizó un vehículo particular para todos los traslados de cada una de las visitas a las escuelas por parte de las ayudantías estudiantiles, es decir, cada encuesta contó con una verificación personal, aunque la mayoría de las encuestas las aplicamos personalmente.

Las cuatro ayudantías estudiantiles que apoyaron la realización del censo, fueron cambiando a lo largo del tiempo, pues eran asignados en el inicio de cada semestre académico, en número de dos estudiantes por cada semestre. Dado que eran estudiantes de ingeniería, se requirió un proceso de formación, con el propósito de lograr una identificación con la temática escolar-educativa que, obviamente, estaba fuera de su ámbito académico inmediato y, también, para lograr una más adecuada aplicación del instrumento. En este sentido, se realizaron conversaciones personales explicativas, lectura de material básico y se diseñó y desarrolló un taller práctico sobre cómo aplicar una encuesta de investigación científica en el contexto escolar. La experiencia con estos jóvenes del mundo de la

ingeniería, trabajando en el campo de las ciencias sociales, fue bastante satisfactoria.

4.3.3.2 Procedimiento en la encuesta para maestras/os de escuelas regulares

Este es uno de los instrumentos de recogida de información más importantes para la investigación, fue diseñada para maestras/os de aula regular que atendían alumnos/as con necesidades educativas especiales. Su propósito fue el de contribuir en la caracterización del proceso de integración escolar del alumnado con discapacidad, a la luz de su opinión como docentes protagonistas en su praxis laboral con estos escolares. Fue una encuesta conformada por 32 preguntas cerradas. Dada la importancia de la misma, se realizaron cuatro versiones, hasta que finalmente, en la tarea de asegurar su validez, resultó la versión definitiva, la cual aplicamos sin mayores inconvenientes, desde el punto de vista de su comprensión. El procedimiento para el diseño de la encuesta fue el siguiente:

Se diseñó y redactó la primera versión con 34 preguntas. Como parte del proceso de diseño del cuestionario, se sometió a prueba, aplicándosela a una maestra de la escuela regular, con el propósito de verificar lo asociado a la redacción y comprensión de ésta. En esta primera etapa se identificaron algunas fallas de redacción, por lo que se reformuló y mejoró la redacción en los aspectos detectados. Basado en los resultados anteriores se elaboró la segunda versión, que luego fue revisada desde el punto de vista de redacción por un especialista en lenguaje y nuevamente se reformularon algunas preguntas.

Esta encuesta en su segunda versión, fue llevada a consulta para la revisión y validación por parte del Equipo de Integración Social del municipio Caroní, en calidad de especialistas en el área, como ya hemos referido y como conocedoras del lenguaje técnico en ese ámbito escolar. Esta consulta fue de alta significación y formó parte de la búsqueda de la mayor confiabilidad y validez del instrumento. Como resultado de esta última consulta se realizaron nuevas modificaciones y se elaboró la tercera versión.

Los principales cambios realizados fueron los siguientes: a) para conocer el nivel de estudios de estas/os informantes, la categoría “formación inicial” fue

|
modificada por la de “estudios de pregrado”; b) se eliminaron preguntas que no correspondían con los objetivos de la investigación, como las referentes a la actitud de los padres y representantes y de la comunidad cercana al colegio; c) se dividieron algunas preguntas para hacerlas más comprensivas y para analizar con suficiente propiedad, indicadores pertinentes para el estudio; d) finalmente se agregó una pregunta sobre el conocimiento a no de la Resolución 2005 del Ministerio de Educación.

La tercera versión de la encuesta, nuevamente se llevó a prueba con tres maestras más de la escuela regular que atendían escolares con discapacidad. Con la primera se detectó pequeños detalles con la comprensión de las preguntas, por lo que se corrigieron dichos detalles y con las dos últimas docentes, la encuesta se aplicó satisfactoriamente. De esta manera se elaboró la cuarta y definitiva versión (Ver anexo B).

La aplicación de esta encuesta se realizó en el período escolar 2011-2012, la selección de las/os encuestadas/os se definió principalmente, con el insumo de información de algunos casos detectados en el censo y que fuesen significativos para el estudio, pero también, en otras circunstancias, las/os encuestadas/os respondían al factor asociado a la facilidad de ubicación y de contacto para la cooperación.

Este tipo de informantes representó el sector más complicado para ser encuestado, dado que su horario laboral escolar, no contemplaba un espacio para la planificación académica. Como generalmente las/os docentes de aula, llegaban al centro escolar e iban casi directamente al trabajo de aula, para atender cerca de 38 escolares en las escuelas públicas y aproximadamente 30 en los colegios privados, por esa razón, la mayoría de las encuestas se aplicaron en plena actividad de aulas con toda su dinámica (intensa interacción del alumnado, actividades pedagógicas en marcha, entre otros). Es bueno referir que en función de los hallazgos tras aplicar esta encuesta, en algunos casos, se procedió a solicitar la programación de siguientes encuentros a objeto de profundizar la indagación, especialmente con entrevistas semi-estructuradas. Estas se realizaron, a pesar de

las limitaciones del tiempo, tras conseguir despertar el espíritu colaborativo que se logra luego de una buena interacción en el primer encuentro.

4.3.3.3 Procedimiento en la encuesta para docentes especialistas

Este instrumento estuvo dirigido a las/os docentes especialistas asignadas a las escuelas públicas de Caroní, y que formaban parte de las aulas integradas en los colegios regulares. Su diseño se realizó en una fase de la investigación más avanzada y con un mayor conocimiento de la realidad socio-educativa, lo que facilitó el proceso de elaboración.

Con esta encuesta se buscó obtener mayores elementos para la caracterización de la integración escolar del alumnado con NEE, desde la óptica de una de las figuras también de importancia, pues este personal docente está adscrito a la modalidad de Educación Especial, tal como la denominación del cargo lo indica (docente especialista). Son funcionarias/os responsables de las llamadas “aulas integradas” en los colegios públicos, cuya función principal es la de intervenir en acompañamiento con la docente de aula en los procesos de integración, pero desde un aula particular bajo su responsabilidad y que repito, se conocía como el *Aula Integrada*. El procedimiento para el diseño y aplicación de este instrumento fue el siguiente:

En función de los objetivos de investigación y de las categorías de análisis que mostramos en la tabla 4.7, se diseñó y redactó la primera versión del cuestionario, luego se le aplicó una prueba de redacción con dos docentes especialistas, a objeto verificar lo asociado a la redacción y comprensión del instrumento. En función de los resultados obtenidos, se reformuló y mejoró la redacción en aspectos detectados en la aplicación de dicha prueba, de esta manera se produjo la segunda versión.

Esta segunda versión se llevó a consulta para la revisión y validación por parte del Equipo de Integración Social de Caroní, en calidad de *expertas*, en razón de los siguientes factores: a) por ser conocedoras del lenguaje técnico en ese ámbito escolar; b) por conocer también, la realidad educativa objeto de estudio y c) particularmente, por ser un grupo de profesionales muy cercanas a este personal docente. Dado estos elementos referidos, la participación de estas profesionales

|
en la búsqueda de la confiabilidad y validez del instrumento fue de gran importancia.

En este sentido se reformularon y mejoraron aspectos de esta encuesta en cuanto al número de preguntas, ello para hacerlo un poco más corto y eficiente en el proceso de aplicación del instrumento, por lo que se eliminaron ítems sin importancia para el estudio, como la ubicación parroquial o el conocimiento o no de una normativa para la integración escolar, siendo un personal que trabaja frecuentemente con dicha normativa. Por el contrario se ampliaron algunas preguntas con categorías asociadas al tema de sus funciones en la escuela regular y en el aula. De esta manera se genera la tercera versión, que también fue sometida a una nueva prueba de redacción, a través de su aplicación con una docente especialista. Procediendo luego a corregir algunos detalles de redacción, para así obtener la versión definitiva (Ver anexo C), la cual fue aplicada sin inconvenientes desde el punto de vista de su comprensión.

La aplicación también de esta encuesta se realizó en el período escolar 2011-2012. La selección de las/os encuestadas/os se estableció por dos vías, a través de la información de situaciones detectadas en el censo y que resultaron significativas para el estudio y también, por la oportunidad que brindó nuestra asistencia a reuniones institucionales con este personal, junto al Equipo de Integración Social de Caroní y sus jefas inmediatas, quienes nos facilitaron el espacio para aplicar buena parte de las encuestas.

No obstante, cerca del 60% de estas encuestas se aplicaron directamente en las Aulas Integradas, pues la gran mayoría de los docentes contaba con dichos espacios. Sin embargo, en algunas ocasiones esa no era la situación y las encuestas se tuvieron que aplicar en cualquier espacio físico asignado en los colegios, como por ejemplo, una pequeña oficina o debajo de un techado, entre otros. Igualmente, en función de la situación encontrada y de la información recogida, en algunos casos, se procedió a profundizar la indagación, trabajando con ellas posteriormente, a través de las entrevistas semi-estructuradas.

4.3.3.4 Procedimiento en la encuesta para psicopedagogas/os

|

Esta es una encuesta un poco similar a la anterior encuesta para docentes especialistas, pero en esta oportunidad, fue diseñada pensando en las/os psicopedagogas/os de las escuelas privadas, quienes cumplen un rol parecido a estas/ profesionales de las escuelas públicas. No obstante, en los centros escolares de tipo privado, las/os psicopedagogas/os, usualmente tienen múltiples responsabilidades (selección de escolares para su ingreso, reunión con padres y representantes, labores de orientación, entre otras), aparte de la atención de los procesos de integración escolar del alumnado con NEE.

El propósito de este instrumento fue el de contribuir a la caracterización del proceso de integración escolar desde la práctica profesional de este personal inmerso en los procesos de integración escolar del alumnado con NEE en las escuelas privadas del municipio. Contó con 14 preguntas cerradas y con los elementos y la experiencia de la encuesta anterior para las/os docentes especialistas, por tratarse de un personal con similares funciones, como ya se mencionó, la elaboración de esta encuesta resultó más sencilla. El procedimiento fue el siguiente:

La primera versión surge ya con una estructura similar a la encuesta para las docentes especialistas. Esta versión fue sometida a consulta para la revisión y validación por parte del Equipo de Integración Social de Caroní, en calidad de conocedoras del lenguaje técnico de la especialidad, de la realidad educativa objeto de estudio y como supervisoras y asesoras en materia de integración escolar, también en las escuelas privadas, como parte de sus responsabilidades en el Ministerio de Educación, lo cual les ha permitido estar cercanas a este personal.

De este proceso de revisión surgió la segunda versión con la desincorporación de varias preguntas como el tiempo en el cargo y la disponibilidad del espacio físico. El resto del contenido del instrumento continuó siendo similar al instrumento ya mencionado, para docentes especialistas. De igual manera, se sometió a una prueba de comprensión con una psicopedagoga y no se encontró ninguna dificultad en su aplicación, por lo que se tomó como versión definitiva.

|

La aplicación de esta encuesta se realizó también en el período escolar 2011-2012, la selección de las/os encuestadas/os se definió fundamentalmente en función de la información de situaciones detectadas en el censo. El espacio para la aplicación de este instrumento fueron las oficinas asignadas a estas/os profesionales, en los centros escolares privados. De nuevo debo referir que, en función de la situación encontrada y de la información recogida, en algunos casos, se procedió a profundizar la indagación, a través de las entrevistas semi-estructuradas, las cuales fueron realizadas posteriormente.

4.3.3.5 Procedimiento para encuesta al personal directivo

Esta encuesta se programó para el personal directivo de las escuelas públicas o privadas que atendían casos con necesidades educativas especiales. Se aplicó posterior al censo escolar, por lo cual ese acercamiento sirvió de insumo para la selección de estos informantes. Dicha encuesta resultó de importancia para la investigación en la búsqueda de la caracterización del proceso de integración escolar desde la práctica laboral y desde la responsabilidad de estos directivos. Este fue el último instrumento diseñado y la experiencia acumulada con las otras encuestas, facilitó su proceso de elaboración. El procedimiento para el diseño y aplicación fue el siguiente:

Se diseñó y redactó la primera versión. Le aplicamos una prueba con dos directoras de escuela, a objeto de detectar cualquier incomprensión por problemas de enfoque de los ítems y de redacción. No se observó mayor dificultad, sólo detalles desde el punto de vista de redacción en tres de las preguntas, por lo que se reformularon y mejoraron. Esta versión mejorada fue enviada al *Equipo de Integración Social* del Ministerio de Educación para su revisión, que como ya hemos mencionado, actuaron en calidad de especialistas en el área. En el caso de este instrumento, las observaciones recibidas fueron muy básicas: en general, la simplificación en la redacción y número de preguntas y en lo específico, la eliminación de una pregunta que resultaba repetitiva y que estaba contenida en el censo escolar. Estas observaciones se tomaron en cuenta y se realizó la segunda y definitiva versión (Ver anexo E).

|

La aplicación de esta encuesta y la selección de las/os encuestadas/os, se realizó tomando en cuenta: a) la información suministrada por el censo, de casos en escuelas que sí atendían escolares con discapacidad; b) la identificación de casos representativos para el estudio y, finalmente, c) la oportunidad que proporcionó nuestra participación como facilitadora en un taller formativo dirigido al personal directivo de los colegios públicos y privados del municipio. La aplicación de una parte de esta encuesta se realizó en la primera parte del taller, antes de desarrollar los contenidos del taller, a objeto de no predisponer hacia una respuesta determinada.

Esta encuesta fue la última en ser aplicada, se realizó entre el período escolar 2011-2012. También, en función de la situación encontrada y de los datos recogidos, en algunos casos, se procedió a ahondar la información, a través del recurso de las entrevistas semi-estructuradas, las cuales fueron realizadas después de las encuestas, en función de la oportunidad que brindaron dichas/os encuestadas/os y en acuerdo a su disponibilidad de tiempo.

4.3.4 Aplicación de las entrevistas semiestructuradas

La caracterización de esta técnica para la recogida de información, ya fue explicada en algunos párrafos de este mismo capítulo, concretamente, el punto asociado a las técnicas e instrumentos de recolección de datos, no obstante, en este apartado se detallará un poco más, en torno al procedimiento para su aplicación. Las entrevistas realizadas se desarrollaron de manera conversacional, las/os informantes se expresaban y en nuestro caso, como investigadora escuchaba atenta y muy eventualmente hacía comentarios, luego seguía preguntando para dirigir la conversación hacia los tópicos que se construyeron tomando como base los objetivos del proyecto de investigación. No se realizó registro escrito de éstas, para no perder el estilo conversacional que resultaba de interés para la calidad del proceso de recolección de información.

La mayoría de las entrevistas semiestructuradas, surgieron después de aplicadas las encuestas, cuyos datos sirvieron de insumo inicial para seleccionar las/os entrevistadas/os, en función de aquellos casos significativos para la investigación y que, requirieran ahondar más en la información, permitiendo de

esta manera un proceso de triangulación. Algunas se efectuaron al momento de concluir las encuestas, pero la mayoría de éstas, se realizaron en otra oportunidad concertada para ello. Ante la primera situación ya se tenía elaborada una guía inicial con tópicos para la orientación de una posible entrevista en función del rol escolar ante el proceso de integración y otros temas eran incorporados según las características de cada caso encontrado. Ello se logró gracias a los niveles de flexibilidad que ofrece este tipo de técnica metodológica y por contar con alguna experiencia en entrevistas, producto del desarrollo profesional en la sociología.

En cualquiera de las dos situaciones, siempre se previó disponer de dos grabadoras profesionales -ante la posibilidad de que fallara una, se contaba con la otra- cuidando en extremo el poder garantizar la grabación magnetofónica de las mismas, para luego proceder a transcribirlas textualmente. Para todas las transcripciones se utilizó un formato tomado de Martínez (2001:33). Dicho formato (Ver anexo J) tiene las siguientes características: La hoja fue dividida en tres columnas, de distinto tamaño. Del lado izquierdo de la hoja, se colocó un espacio para la categorización, una columna muy delgada en el medio para llevar la numeración de las líneas y, finalmente, en la parte derecha de la hoja una columna amplia para transcripción literal de las entrevistas. Este proceso de transcripción de las entrevistas fue apoyado también por las “ayudantías estudiantiles”. Todo el largo y engorroso proceso de transcripción fue supervisado con la revisión personal de cada una de las cintas magnetofónicas.

4.3.5 Procedimiento para el análisis de la información

Al culminar la fase de recolección de la información, ésta fue sometida a un proceso de organización y ordenamiento, que permitió el conteo y la aparición de un resumen preliminar del comportamiento de las categorías de análisis, las cuales surgen de la base teórica referencial de la investigación y de la dinámica concreta de la realidad escolar en el municipio. Este resumen preliminar sirvió de insumo para un posterior y más completo análisis e interpretación de dichos datos. Todo ello, a la luz de las posibilidades que ofreció el proceso de triangulación, tras la escogencia de un diseño metodológico de tipo mixto, pues recordemos que se trabajó, no sólo con encuestas, sino también con un amplio acopio de información

a través de las entrevistas, del acercamiento a la realidad objeto de estudio y de la revisión y el análisis documental.

Para las encuestas, primeramente, se realizó la codificación de los datos con la finalidad de facilitar su conteo; posteriormente se tabularon los datos para determinar la frecuencia de los casos que se presentan, y luego valorar cada respuesta en función de las herramientas de la estadística descriptiva. Es decir, con la tabulación se hicieron las tablas y figuras, que permitieron un análisis por separados en forma cuantitativa y cualitativa. En función del objetivo general del estudio, como es el poder caracterizar el proceso de integración educativa de los alumnos con discapacidad, escolarizados en las escuelas regulares del municipio Caroní, el tratamiento estadístico de la misma se centró en describir esta integración a partir de los instrumentos empleados, por lo que utilizamos estadísticos básicamente descriptivos.

Con respecto a la revisión de documentos, particularmente con los distintos materiales escritos de tipo oficial e institucional, se siguió un proceso de búsqueda, recolección y análisis sistemático de dicha información. Esto implicó utilizar distintas técnicas de manejo de la información documental y bibliográfica, especialmente el subrayado, el resumen, la organización por categorías asociadas a las políticas públicas para la integración escolar y el registro de notas, etc.

Para el caso de las entrevistas semi-estructuradas, toda vez que el material fue organizado, se elaboró una estrategia que facilitara el análisis de contenido. Se procedió a hacer una lectura más sistematizada (ya se había realizado una lectura previa en el proceso de supervisión de la transcripción) de todos los materiales y posteriormente se pasó a un análisis temático de los contenidos; es decir, partiendo de la información textual, se descompone el texto en unidades, para proceder luego a su categorización, con el fin de resumir el contenido de la entrevista en pocas ideas o conceptos, que fuesen mucho más fáciles de manejar y relacionar. Los pasos para la categorización fueron los siguientes:

a) Se leyeron y releeron las entrevistas subrayando con resaltadores, las palabras y contenidos más relevantes o significativos.

b) Se dividió el contenido en unidades temáticas, o párrafos que conforman una idea central.

c) Se resaltó y se categorizó en una expresión significativa para los tópicos relevantes para la investigación y en función del rol que juega los/as entrevistados/as dentro del proceso de integración escolar. Las principales categorías de análisis pueden ser revisadas en las tablas 4.6, 4.7 y 4.8 de este mismo capítulo.

Posteriormente se pasó a un proceso de integración y de síntesis en un todo coherente, de acuerdo al valor y la significación para el estudio. Se analizaron las respuestas obtenidas desde los distintos recursos y estrategias de recogida de información. Para ello, adicional a las notas escritas, se utilizaron los recursos gráficos, como diagramas y otro tipo de esquemas. Todo lo anterior permitió obtener los resultados de la investigación y un análisis más holístico para elaborar las conclusiones.

Como cierre de este importante capítulo y con el propósito de secuenciar mejor todo el procedimiento de la investigación, a continuación presentaremos la figura 4.3, como un resumen gráfico de este proceso, en el entendido de que a pesar de que el estudio tuvo momentos diferenciados, todos éstos formaron parte de una dinámica investigativa integrada e interrelacionada.

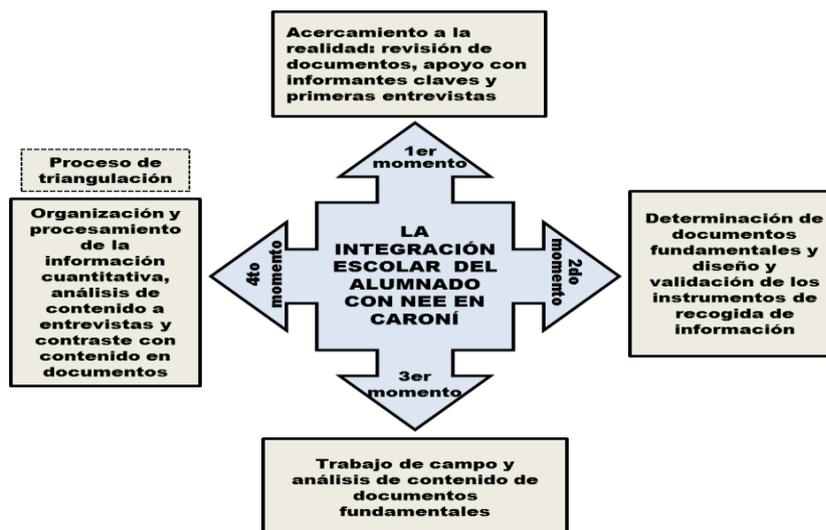


Figura 4.3 Resumen gráfico del procedimiento de la investigación.

PARTE III: RESULTADOS Y
CONCLUSIONES

Si a la dureza de las condiciones de vida y marginación en las que viven millones de niños en todo el mundo sumamos la discapacidad, el cóctel es terrible (Unicef, 2013)

CAPÍTULO 5 PRESENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS

En el presente capítulo se procederá a presentar y describir los resultados obtenidos a lo largo de todo el proceso de investigación, a objeto de caracterizar el proceso de integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en las escuelas regulares en el municipio Caroní. Dicho estudio se realizó entre los años 2010 al 2014 y se visitó casi la totalidad de los centros escolares del mencionado municipio, incluyendo a todos los diferentes tipos: públicos, privados, mixtos, rurales y urbanos. A continuación detallaremos los resultados obtenidos en las distintas fases del estudio. Iniciaremos con un resumen de las políticas públicas en Venezuela para la integración escolar, desde el punto de vista jurídico e institucional, para luego presentar los resultados que responden al resto de objetivos planteados.

5.1 Políticas públicas del Estado venezolano, vinculadas a la integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales

En el capítulo 3 de este informe se hizo una explicación detallada sobre el sistema educativo venezolano y el contexto nacional y dentro de ésta, se incluyeron las políticas del Estado venezolano en materia de integración escolar para el alumnado con necesidades educativas especiales, en función de ubicar el objeto de estudio y su dinámica educativa en el marco de la realidad concreta en donde nos tocó realizar la investigación. Es por ello que buena parte de los resultados asociados a dichas políticas públicas y, por tanto, lo formulado en el primer objetivo específico, está desarrollado en el capítulo que estamos refiriendo.

Uno de los aspectos que más trabajamos teóricamente, en el mencionado capítulo 3, fue el análisis sobre el ámbito curricular para la Educación Inicial y Básica. En este sentido se caracterizó el Sistema Educativo Bolivariano y el Currículo Nacional Bolivariano con sus principios, objetivos, sus ejes integradores como elementos para la organización e integración de saberes

|

y orientación del aprendizaje y en general, la caracterización del modelo nacional curricular en los últimos 17 años, razón por la cual, no lo desarrollaremos nuevamente en este capítulo. No obstante, para complementar lo referente a las políticas públicas del Estado venezolano para la integración escolar, una de las categorías de análisis de importancia para este estudio descriptivo, presentaremos a continuación varias tablas ilustrativas, que resumen tanto las herramientas jurídicas, como las estructuras institucionales para la integración.

5.1.1 Políticas públicas desde el marco jurídico y normativo.

Iniciaremos la presentación de estos resultados con el abordaje sobre normas y leyes para la integración escolar y lo haremos a través de la tabla 5.1, la cual incluye principalmente la identificación de cada documento, su articulado y los aspectos más resaltantes.

Tabla 5.1: Marco jurídico y normativo asociado a las políticas públicas en Venezuela sobre la integración escolar del alumnado con discapacidad

DOCUMENTO JURÍDICO	ARTÍCULADO	ASPECTOS RESALTANTES
CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA (1999)	Exp. de Motivos Título I	Define a la Nación venezolana como un Estado democrático y social de Derecho y de Justicia... "ya no es sólo el Estado el que debe ser democrático, sino también la sociedad".
	Exp. de Motivos Título III	Se amplía la protección constitucional al "prohibir no sólo las discriminaciones fundadas en la raza, el sexo o la condición social, sino además, aquellas que, en general, tengan por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio en condiciones de igualdad, de los derechos y libertades de toda persona".
	Exp. de Motivos Capítulo V <i>De los derechos sociales y de las familias</i>	Plantea como nuevo elemento con rango constitucional lo siguiente: "la garantía de la autonomía funcional de los seres humanos con discapacidad o necesidades especiales"
	Exp. de Motivos Capítulo VI <i>De los derechos culturales y educativos</i>	Establece: " la educación debe ser integral de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades para acceder a ella, igualdad que incluye a quienes califiquen en condiciones especiales, o estén discapacitados, o que se encuentren privados de su libertad"
	Art. 21	Señala: "todas las personas son iguales ante la ley; en consecuencia: ... 2. La ley garantizará las condiciones jurídicas y administrativas para que la igualdad ante la ley sea real y efectiva; adoptará medidas positivas a favor de personas o grupos que puedan ser discriminados, marginados o vulnerables"
	Art. 81	"Toda persona con discapacidad o necesidades especiales tiene derecho al ejercicio pleno y autónomo de sus capacidades y a su integración familiar y comunitaria. El Estado con la participación solidaria de las familias y la sociedad, le garantizará el respeto a su dignidad humana, la equiparación de oportunidades, condiciones laborales satisfactorias, y promoverá la formación, capacitación y acceso al empleo acorde con sus condiciones, de conformidad con la ley. Se les reconoce a las personas sordas o mudas el derecho a expresarse y comunicarse a través de la lengua de señas venezolanas"
	Art. 102	Promulga como derecho humano y fundamental la educación.
	Art.103	"...Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. La impartida en las instituciones del Estado es gratuita hasta el pregrado universitario...La ley garantizará igual atención a las personas con necesidades especiales o con discapacidad..."

Continuación Tabla 5.1: Marco jurídico y normativo asociado a las políticas públicas en Venezuela sobre la integración escolar del alumnado con discapacidad

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (2009)	Art. 3	<p>“La presente ley establece como principios de la educación, la democracia participativa y protagónica, la responsabilidad social, la igualdad entre todos los ciudadanos y ciudadanas sin discriminaciones de ninguna índole, la formación para la independencia, la libertad y la emancipación, la valoración y la defensa de la soberanía, la formación en una cultura para la paz, la justicia social, el respeto a los derechos humanos, la práctica de la equidad y la inclusión; la sustentabilidad del desarrollo, el derecho a la igualdad de género, el fortalecimiento de la identidad nacional, la lealtad a la patria e integración latinoamericana y caribeña.</p> <p>Se consideran como valores fundamentales: el respeto a la vida, el amor y la fraternidad, la convivencia armónica en el marco de la solidaridad, la corresponsabilidad, la cooperación, la tolerancia y la valoración del bien común, la valoración social y ética del trabajo, el respeto a la diversidad propia de los diferentes grupos humanos. Igualmente se establece que la educación es pública y social, obligatoria, gratuita, de calidad, de carácter laico, integral, permanente,</p> <p>con pertinencia social, creativa, artística, innovadora, crítica, pluricultural, multiétnica, intercultural y plurilingüe.”</p>
	Art. 6	<p>El Estado, a través de los órganos nacionales con competencia en materia educativa, garantiza: “... c. El acceso al Sistema Educativo a las personas con necesidades educativas o con discapacidad, mediante la creación de condiciones y oportunidades...”</p>
	Art. 14	<p>Dice: “la educación es un derecho humano y un deber social fundamental concebida como un proceso de formación integral, gratuita, laica, inclusiva y de calidad...”</p>
	Art. 24	<p>Sobre el Sistema Educativo venezolano: “es un conjunto orgánico y estructurado, conformado por subsistemas, niveles y modalidades... Integra políticas, planteles, servicios y comunidades para garantizar el proceso educativo y la formación permanente de la persona sin distinción de edad, con respeto a sus capacidades, a la diversidad étnica, lingüística y cultural, atendiendo a las necesidades y potencialidades locales, regionales y nacionales”.</p>
	Art. 26	<p>“Las modalidades del Sistema Educativo son variantes educativas para la atención de las personas que por sus características y condiciones específicas de su desarrollo integral, cultural, étnico, lingüístico y otras, requieren adaptaciones curriculares de forma permanente o temporal con el fin de responder a las exigencias de los diferentes niveles educativos.</p> <p>Son modalidades: La educación especial, la educación de jóvenes, adultos y adultas, la educación en fronteras, la educación rural, la educación para las artes, la educación militar, la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe, y otras que sean determinadas por reglamento o por ley especial”</p>

Continuación Tabla 5.1: Marco jurídico y normativo asociado a las políticas públicas en Venezuela sobre la integración escolar del alumnado con discapacidad

REGLAMENTO GENERAL DE LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (1986)	Art. 30	A los fines del cumplimiento de lo dispuesto en los artículos 3° y 32° de la Ley Orgánica de Educación [se refiere a la LOE-80], la modalidad de educación especial estará destinada a la atención de los niños y jóvenes que presenten alteraciones del desarrollo, dificultades para el aprendizaje, deficiencias sensoriales, trastornos emocionales y de la comunicación, parálisis cerebral, impedimentos motores, retardo mental o impedimentos múltiples. También atenderá a quienes tengan aptitudes superiores y capacidad para destacarse en una o más áreas del desenvolvimiento humano.
	Art. 31	El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes dictará las medidas necesarias para que en esta modalidad: Se imparta educación por regímenes diferenciados y por métodos, recursos y personal especializado, de acuerdo a las características y exigencias de la población atendida. Se permita avanzar a los alumnos dentro del sistema educativo de acuerdo a sus aptitudes. Se logre la incorporación del educando a la sociedad, de acuerdo a sus posibilidades. Se estimule la incorporación de la familia y de la comunidad como participantes activos en el proceso educativo. Se proyecte la acción de los planteles y servicios hacia la comunidad
	Art. 32	El régimen educativo de los planteles y servicios de educación especial se establecerá a través de: La atención en planteles y servicios propios de la modalidad. La atención combinada en planteles y servicios del régimen ordinario y planteles y servicios de la modalidad. El cumplimiento del proceso de escolaridad en planteles del régimen ordinario con atención complementaria especializada. La atención en el medio familiar, previo asesoramiento y orientación de sus integrantes. Las demás variantes que el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, considere convenientes.
	Art. 33	Las políticas y los programas de estudio de educación especial abarcarán la detección, la intervención temprana, el proceso de escolaridad y la preparación e incorporación activa de los educandos a la sociedad y al trabajo productivo.
	Art. 35	El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes organizará y dictará programas de formación profesional y cursos de especialización y perfeccionamiento, a fin de garantizar que en los planteles y servicios de educación especial se atiendan en forma diferenciada los aspectos biológicos, psicológicos y sociales del educando.
	Sección Segunda. Parágrafo Segundo: De las formas y estrategias de evaluación. Art. 93	Sólo al final del numeral 4, plantea: “Para las modalidades del sistema educativo, en los que resulte procedente, se establecerán regímenes diferenciados”
	Sección Cuarta. Del Proceso de Evaluación en las Modalidades del Sistema Educativo Art. 105	Contempla un solo artículo que define lo siguiente: “La evaluación en las modalidades de educación especial, educación de adultos, educación estética y de la formación para las artes y cualesquiera otras que así lo ameriten, se realizará en atención a las características de los usuarios, las estrategias metodológicas utilizadas y algún otro factor que deba ser tomado en consideración”.

Continuación Tabla 5.1: Marco jurídico y normativo asociado a las políticas públicas en Venezuela sobre la integración escolar del alumnado con discapacidad

	De la Sección Quinta sobre el rendimiento estudiantil, en el Parágrafo Segundo sobre la promoción de grado	No se observa ningún artículo que defina líneas o políticas, en torno a la promoción de los escolares con NEE integrados en las escuelas regulares. Por lo que este es un tema que genera confusión e incertidumbre entre los docentes y autoridades.
REFORMA PARCIAL DEL REGLAMENTO GENERAL DE LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (1999)		Esta reforma al Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación, del año 1999, no contempló ninguna modificación asociada a la modalidad de Educación Especial, ni a las políticas de Estado desde el punto de vista jurídico, para la integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales.
REFORMA DEL REGLAMENTO GENERAL DE LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (2003)		En esta nueva oportunidad en el año 2003, la reforma al Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación, tampoco contempló ninguna modificación asociada a la modalidad de Educación Especial, ni a las políticas de Estado desde el punto de vista jurídico, para la integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales. Esta última Reforma al Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (2003) se hizo basada en la Ley Orgánica de Educación vigente para el momento, es decir, la de 1980 y representa el Reglamento General vigente en tanto y en cuanto no se ha aprobado un nuevo Reglamento General para la Ley Orgánica de Educación del año 2009.
LEY ORGÁNICA PARA LA PROTECCIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES (2007)	Art. 29	<p>“Todos los niños, niñas y adolescentes con necesidades especiales tienen todos los derechos y garantías consagrados y reconocidos por esta Ley, además de los inherentes a su condición específica. El Estado, la familia y la sociedad deben asegurarles el pleno desarrollo de su personalidad hasta el máximo de sus potencialidades, así como el goce de una vida plena.</p> <p>El Estado, con la activa participación de la sociedad, debe asegurarles:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Programas de asistencia integral, rehabilitación e integración. b) Programas de atención, orientación y asistencia dirigidos a su familia. c) Campañas permanentes de difusión, orientación y promoción social dirigidas a la comunidad sobre su condición específica, para su atención y relaciones con ellos”.
	Art. 61	Sobre la educación de niños, niñas y adolescentes con necesidades especiales, señala: “El Estado debe garantizar modalidades, regímenes, planes y programas de educación específicos para los niños, niñas y adolescentes con necesidades especiales. Asimismo, debe asegurar, con la activa participación de la sociedad, el disfrute efectivo y pleno del derecho a la educación y el acceso a los servicios de educación de estos niños, niña y adolescente. El Estado debe asegurar recursos financieros suficientes que permitan cumplir esta obligación”
LEY PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD (2007)	Art. 1	“Las disposiciones de la presente Ley tiene por objeto regular los medios y mecanismos, que garanticen el desarrollo integral de las personas con discapacidad de manera plena y autónoma, de acuerdo con sus capacidades, y lograr la integración a la vida familiar y comunitaria, mediante su participación directa como ciudadanos y ciudadanas plenos de derecho...”

Continuación Tabla 5.1: Marco jurídico y normativo asociado a las políticas públicas en Venezuela sobre la integración escolar del alumnado con discapacidad

	<p>Art. 2</p>	<p>“Los órganos y entes de la Administración Pública Nacional, Estatal y Municipal competentes en la materia, y las personas naturales y jurídicas de derecho privado, cuyo objeto sea la atención de las personas con discapacidad, tienen el deber de planificar, coordinar e integrar en las políticas públicas todo lo concerniente a la discapacidad, en especial su prevención, a fin de promover, proteger y asegurar un efectivo disfrute de los derechos humanos de las personas con discapacidad, el respeto a la igualdad de oportunidades, la inclusión e integración social, el derecho al trabajo y las condiciones laborales satisfactorias de acuerdo con sus particularidades, la seguridad social, la educación, la cultura y el deporte de acuerdo con lo dispuesto en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y los tratados, pactos y convenios suscritos y ratificados por la República”.</p>
	<p>Art. 4</p>	<p>“Los principios que rigen la presente Ley son: humanismo social, protagonismo, igualdad, cooperación, equidad, solidaridad, integración, no segregación, no discriminación, participación, corresponsabilidad, respeto por la diferencia y aceptación de la diversidad humana, respeto por las capacidades en evolución de los niños y niñas con discapacidad, accesibilidad, equiparación de oportunidades, respeto a la dignidad personal, así como los aquí no enunciados y establecidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y en los tratados, pactos, convenios, convenciones, acuerdos, declaraciones y compromisos internacionales e intergubernamentales, válidamente suscritos y ratificados o aceptados por la República”.</p>
	<p>Art. 12</p>	<p>“La habilitación se refiere a la atención de personas nacidas con discapacidad y la rehabilitación a la atención de personas cuya discapacidad es adquirida... La habilitación y rehabilitación deben comenzar en la etapa más temprana posible, se fundamentarán en una evaluación multidisciplinaria de las necesidades y capacidades individuales, apoyándose en la participación de la familia y la comunidad e inclusión de la persona con discapacidad en la comunidad y en todos los aspectos de la sociedad. La habilitación y rehabilitación están a disposición de las personas con discapacidad, lo más cerca posible de su propia comunidad, incluso en las zonas rurales”</p>
	<p>Art. 13</p>	<p>“ La habilitación y rehabilitación de las personas con discapacidad son responsabilidad del Estado y serán provistas en instituciones educativas, de formación y capacitación ocupacional; en establecimiento y servicios de salud, en unidades de rehabilitación ambulatorias, de corta y larga estancia, las cuales están apropiadamente dotadas con personal idóneo, presupuesto adecuado y recursos materiales suficientes para un óptimo servicio”</p>

Continuación Tabla 5.1: Marco jurídico y normativo asociado a las políticas públicas en Venezuela sobre la integración escolar del alumnado con discapacidad

	Art. 14	Sobre las ayudas técnicas y asistencias, dice: "...El Estado proveerá oportunamente los recursos necesarios para la dotación de ayudas técnicas y material pedagógico, que sean requeridos para completarlos procesos de habilitación, rehabilitación, educación, capacitación o los necesarios para la inclusión, integración social y desenvolvimiento personal y familiar de las personas con discapacidad..."
	Art. 16	"Toda persona con discapacidad tiene derecho a asistir a una institución o centro educativo para obtener educación, formación o capacitación. No deben exponerse razones de discapacidad para impedir el ingreso a institutos de educación regular básica, media, diversificada, técnica o superior, formación profesional o en disciplinas o técnicas que capaciten para el trabajo. No deben exponerse razones de edad para el ingreso o permanencia de personas con discapacidad en centros o instituciones educativas de cualquier nivel o tipo."
	Art. 17	"El Estado promoverá la salud y calidad de vida, dando prioridad a la educación para la prevención de la discapacidad en todos los niveles y modalidades educativas y a la colectividad en general, a través de una amplia utilización de recursos humanos, materiales, tecnológicos, técnicos y financieros, para lo cual aportará los recursos necesarios y promulgará los instrumentos legales que posibiliten el desarrollo de programas de prevención de la discapacidad. Las personas naturales y jurídicas, corresponsabilizándose y cooperando en el propósito de obtener salud integral al menor costo, ofrecerán sus recursos y facilitarán la difusión de mensajes educativos y preventivos sobre la salud y discapacidad."
	Art. 18	Sobre la educación para personas con discapacidad, se señala: "El Estado regulará las características, condiciones y modalidades de la educación dirigida a personas con discapacidad, atendiendo a las cualidades y necesidades individuales de quienes sean cursantes o participantes, con el propósito de brindar, a través de instituciones de educación especializada, la formación y capacitación necesarias, adecuadas a las aptitudes y condiciones de desenvolvimiento personal, con el propósito de facilitar la inserción en la escuela regular hasta el nivel máximo alcanzable en el tipo y grado de discapacidad específica. Las personas con discapacidad que no puedan recibir educación básica contarán con servicios apropiados que garanticen su desarrollo y bienestar, incluyendo los brindados en los centros de enseñanza especializada. Quienes deban permanecer en escuelas especializadas por el grado de su discapacidad intelectual, deben ser atendidos, independientemente de su edad cronológica"
	Art. 21	"El Estado, a través del sistema educativo regular, debe incluir programas permanentes relativos a las personas con discapacidad, en todos sus niveles y modalidades, los cuales deben impartirse en instituciones públicas y privadas, con objetivos educativos que desarrollen los principios constitucionales correspondientes. Asimismo, debe incluirse la educación, formación y actividades especiales en relación con la prevención de la discapacidad"

Continuación Tabla 5.1: Marco jurídico y normativo asociado a las políticas públicas en Venezuela sobre la integración escolar del alumnado con discapacidad

	Art. 22	“Los ministerios con competencia en materia de educación, deportes, salud, desarrollo social, economía popular y de trabajo son responsables del diseño, coordinación y ejecución de los programas de educación, formación y desarrollo progresivo del recurso humano necesario para brindar atención integral a las personas con discapacidad”
	Art. 31	Sobre la accesibilidad: “Los órganos y entes de la Administración Pública Nacional, Estatal y Municipal, y todas las personas naturales y jurídicas de derecho privado, que planifiquen, diseñen, proyecten, construyan, remodelen y adecuen edificaciones y medios urbanos y rurales en los ámbitos nacional, estatal y municipal deben cumplir con las normas de la Comisión Venezolana de Normas Industriales (COVENIN), así como las reglamentaciones técnicas sobre la materia provenientes de los organismos respectivos, relativas a la accesibilidad y transitabilidad de las personas con discapacidad”
	Art. 52	“Se crea el Sistema Nacional de Atención Integral a las Personas con Discapacidad para la integración y coordinación de las políticas, planes, programas, proyectos y acciones para la atención integral de las personas con discapacidad en todo el territorio de la República...”
	Art. 54	Se crea el Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad (CONAPDIS) que “tiene como finalidad coadyuvar en la atención integral de las personas con discapacidad, la prevención de la discapacidad y en la promoción de cambios culturales en relación con la discapacidad...”
RESOLUCIÓN MINISTERIAL N° 2005 DE FECHA 1996. NORMAS PARA LA INTEGRACIÓN ESCOLAR DE LA POBLACIÓN CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	Art.1	“Los planteles educativos oficiales y privados, en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, deberán garantizar el ingreso, prosecución escolar y culminación de estudios de los educandos con necesidades educativas especiales, previo cumplimiento de los requerimientos exigidos para su integración escolar.”
	Art. 2	“Para el ingreso, prosecución escolar y culminación de estudios de los alumnos con necesidades educativas especiales, los planteles educativos contarán con los servicios de apoyo internos o externos requeridos para la integración escolar de aquéllos, entre los cuales se encuentran: el Núcleo Integral de Bienestar Estudiantil (N.I.B.E.), Servicio de Bienestar Estudiantil, Departamento de Evaluación, Control de Estudio, aulas integradas, Unidades Psicoeducativas, Equipos de Integración, Centro de Dificultades de Aprendizaje (CENDAS), Centros de Desarrollo Infantil, Centros de Rehabilitación de Lenguaje, Talleres de Educación Laboral, entre otros.”
	Art. 3	Los planteles educativos oficiales y privados de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo deberán: “1°. Coordinar, conjuntamente con los servicios de apoyo, las actividades de diagnóstico, selección y desarrollo de objetivos, determinación y aplicación de estrategias de aprendizaje y evaluación, en función de las características de los educandos. 2°. Adaptar el diseño curricular en atención a las características de los educandos con necesidades educativas especiales.”

Continuación Tabla 5.1: Marco jurídico y normativo asociado a las políticas públicas en Venezuela sobre la integración escolar del alumnado con discapacidad

	Art. 4	“El Ministerio de Educación desarrollará cursos, talleres de actualización y eventos de carácter científico-pedagógico para el mejoramiento profesional, según las necesidades detectadas en el proceso de integración, a fin de optimizar los niveles de desempeño del personal encargado de los educandos con necesidades educativas especiales.”
	Art. 5	“Los servicios de apoyo de la modalidad de Educación Especial, desarrollarán programas específicos en función de las necesidades educativas especiales de los alumnos integrados para su prosecución escolar y culminación de estudios.”
	Art. 6	“La Supervisión Escolar se llevará a cabo a través de actividades de información, asesoramiento, evaluación y seguimiento del proceso de integración escolar, en los planteles educativos y servicios de apoyo responsables de la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales.”
	Art. 7	“Los planteles educativos y sus Servicios de Apoyo, responsables del proceso de integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales, coordinarán las actividades informativas, formativas, socio-culturales y deportivas, dirigidas a los padres y comunidad en general a fin de propiciar la integración familiar y social del educando.”
	Art. 8	“El Ministerio de Educación, supervisará la ejecución de las políticas de integración escolar a nivel nacional.”

Fuente: Elaboración propia. Tomado de diversas leyes y normativas vigentes en Venezuela.

Como se puede observar en la tabla 5.1, en términos generales, el cuerpo jurídico y normativo para la promoción, conceptualización y organización de la integración escolar en Venezuela no es abundante, ni tan específico hacia dicho proceso. No obstante, como aspecto favorable, desde la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela se toman en consideración principios fundamentales que sientan las bases para una escuela y una sociedad más inclusiva. Ello lo observamos cuando plantea que la sociedad toda, debe ser “democrática” y no discriminatoria. También, establece a la educación como un derecho humano fundamental, que debe ser de calidad, permanente y en igualdad de condiciones y oportunidad para acceder a ella. Igualdad que incluye, según está establecido en su articulado (Asamblea Nacional, 1999), a las personas con necesidades educativas especiales. Pero, además, le otorga rango constitucional a la garantía de la autonomía funcional de las personas con discapacidad.

Por otra parte, en el caso de la Ley Orgánica de Educación del año 2009, los niveles de expectativa y exigencia en vinculación con el impulso y consolidación del proceso de integración escolar, sin duda alguna que son

mayores, pues se trata del instrumento jurídico principal en materia educativa del país. Sin embargo, como se observa en la tabla 5.1, esta ley apenas contempla 5 artículos que tienen alguna vinculación con el proceso de integración escolar. Además, como lo podemos apreciar en los artículos incluidos en la mencionada tabla, no se advierte en forma explícita ni con claridad, consideraciones en pro de la integración escolar y la escuela inclusiva.

A pesar de lo señalado en el párrafo anterior, también es importante referir, que en la LOE-09 sí se reitera expresamente el principio de inclusión escolar, pero éste se concibe como el deber que tiene el Estado de garantizar al acceso a la educación, es decir, el derecho a matricularse dentro de las modalidades del Sistema Educativo Bolivariano (unos en la escuela regular y otros en la escuela especial). En efecto, así lo establece el artículo 6 de la actual Ley Orgánica de Educación (Asamblea Nacional, 2009), cuando señala que el Estado venezolano garantizará el acceso al Sistema Educativo a las personas con necesidades educativas o con discapacidad.

En cuanto al Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación, podemos señalar que aunque es un instrumento legal vigente, en tanto y en cuanto, no sea aprobado un nuevo reglamento, éste data del año 1986, por lo que no se corresponde con muchos de los nuevos contenidos de la LOE-09. Tratándose de un reglamento que fue aprobado a finales de la década de los años 80, es normal que en el mismo se defina que se impartirá la educación por regímenes diferenciados, sin embargo, si se analiza el conjunto de artículos recogidos en la tabla 5.1, asociado a dicho reglamento, se observa que en éste, se contempla mucho más la promoción para la integración escolar del alumnado con discapacidad que en la misma Ley Orgánica de Educación del año 2009.

Por otra parte, como se recoge en la tabla 5.1, las reformas parciales del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación, realizadas en los años 1999 y 2003, no contemplaron ninguna modificación asociada a la modalidad de Educación Especial, ni a las políticas de Estado para la integración escolar del alumnado con discapacidad.

Otra normativa, la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes que fue aprobada en el año 2007, esboza a través de dos de sus artículos (ver tabla 5.1), los siguientes aspectos: a) el planteamiento según el cual, el Estado debe asegurarle a dicha población, el disfrute efectivo y pleno del derecho a la educación y el acceso a los servicios de educación, y b) que el Estado debe garantizar modalidades, regímenes, planes y programas de educación específicos para el alumnado con discapacidad. De nuevo observamos como concepción de la atención educativa, el predominio de la educación dual.

También en la tabla 5.1, presentamos otro instrumento legal de gran importancia para la investigación, aprobado en el año 2007. Se trata de la Ley para Personas con Discapacidad. Como aspecto favorable para las políticas públicas venezolanas, se debe resaltar que dicha ley incorpora una nueva visión sobre la integración social de esta población con discapacidades e incorpora aspectos que van más allá del ámbito meramente individual de la persona con una condición de discapacidad. Ello representa, sin duda alguna, una significativa contribución a la construcción en nuestro país, de un paradigma más inclusivo y de corresponsabilidad social. En este sentido, el nuevo paradigma asume la discapacidad en función de la interacción del individuo con la sociedad. Este modelo plantea que los principales problemas que enfrentan las personas con discapacidad son producto de las barreras en la sociedad.

La Ley para Personas con Discapacidad tiene como propósito el de regular los medios y mecanismos, que garanticen el desarrollo integral de dichas personas. De todo su contenido, hemos extraído 14 artículos en asociación con el proceso de integración escolar, pero resaltaremos acá, sólo dos de estos, los artículos 16 y 18 de la ley, pues como ya explicamos en el anterior capítulo 3 de este informe, en ellos se observan dictámenes más precisos sobre la integración del alumnado con discapacidad en los centros educativos regulares.

El artículo 16 de la referida ley (Asamblea Nacional, 2007, p. 11), constituye el único articulado contemplado en una ley venezolana que, de manera expresa, formula y dictamina sobre la integración escolar del alumnado con discapacidad en la escuela regular. Lo observamos, explícitamente, en el siguiente

texto: “No deben exponerse razones de discapacidad para impedir el ingreso a institutos de educación regular”.

Con menor rigor y con cierto grado de ambigüedad, el artículo 18 de la misma ley (Asamblea Nacional, 2007), también plantea lo vinculado con la integración escolar en la escuela regular, pero se esboza como un proceso que vendría luego de que el escolar haya sido atendido o preparado en instituciones especializadas, en ese sentido, establece lo siguiente:

El Estado regulará las características, condiciones y modalidades de la educación dirigida a personas con discapacidad, atendiendo a las cualidades y necesidades individuales de quienes sean cursantes o participantes, con el propósito de brindar, a través de instituciones de educación especializada, la formación y capacitación necesarias, adecuadas a las aptitudes y condiciones de desenvolvimiento personal, con el propósito de facilitar la inserción en la escuela regular hasta el nivel máximo alcanzable en el tipo y grado de discapacidad específica... p.12.

Con todas las limitaciones de esta ley y de las otras normativas, su aprobación en el país, ha generado importantes cambios y avances en materia de la garantía de los derechos de las personas con discapacidad y de las posibilidades para una integración social. Esto lo corroboramos en el día a día de la dinámica sociocultural del país en los últimos años y que fue expuesto de manera diáfana por la entrevistada 00C (Personal con responsabilidad en la gestión educativa) en una consulta que se le realizó:

Entrevistadora: *¿Qué opina sobre la ley para personas con discapacidad?*

Entrevistada: *¡Excelente! Hay que mejorar ciertos aspectos, no es todo lo que aspiramos, no es todo lo que... pero... ¿Cuándo usted veía a una persona ciega trabajando en una tienda? ¿Cuándo tú veías a un muchacho de impedimento físico en una escuela o trabajando en un ascensor? ¿Cuándo veía usted a un niño autista integrado a una escuela regular? ¡Jamás!... ¡o lo tenías en tu casa o lo sepultabas! Yo tenía una vecina, por poner un ejemplo, que ella tiene un hijo autista que ahorita acaba de cumplir 10 años y ese niño, el año pasado fue que su familia lo sacó, porque ella no querían que lo lastimaran, ni*

|
que se lo señalaran, ni que se fueran a burlar de su muchachito, hoy está agradecida...

Por otra parte y ya para finalizar la descripción de los resultados presentados a través de la tabla 5.1, revisaremos una herramienta de las políticas públicas en esta materia, que aunque no tiene el carácter de ley, pues es una resolución ministerial, representa el principal instrumento normativo para la integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en Venezuela. Se trata de la Resolución Ministerial N° 2005 de fecha 1996, titulado: *Normas para la Integración Escolar de la Población con Necesidades Educativas Especiales* (Ver anexo I).

Esta Resolución Ministerial N° 2005, está estructurada en tres Considerando y nueve Artículos y establece las normas nacionales para la integración escolar de la población con NEE, por lo cual define las pautas generales para el ingreso, prosecución y promoción de estos escolares en los centros educativos, tanto oficiales como privados. En ese sentido, aborda integralmente, aunque en forma general, los distintos factores necesarios para lograr dicho proceso, como son: la necesidad de los equipos de apoyo internos y externos a los centros escolares, la coordinación con las unidades de la modalidad de Educación Especial, las adaptaciones curriculares, la formación docente y las actividades con y hacia la comunidad para la construcción de una cultura en pro de la integración socio-educativa del alumnado con discapacidad. Dado la importancia de esta resolución, incorporamos la identificación de cuán informados están los docentes sobre esta herramienta normativa, como ítems de algunas encuestas.

5.1.2 Políticas públicas y estructura institucional y de servicios para la integración escolar en el municipio Caroní

A continuación a través de la tabla 5.2, presentaremos una síntesis de las actuales instituciones y entes de apoyo para la integración escolar en el municipio Caroní del estado Bolívar en Venezuela, incluidos algunos servicios dependientes de la modalidad de Educación Especial, particularmente los del Área de Dificultades de Aprendizaje, que funcionan en los espacios físicos de las escuelas regulares y que por lo tanto, tienen como parte de sus responsabilidades el

compromiso de favorecer y contribuir en las tareas para el ingreso, prosecución y culminación académica de los escolares con NEE.

Tabla 5.2: Estructura institucional y de servicios para la integración escolar del alumnado con NEE en el municipio Caroní del estado Bolívar en Venezuela

INSTITUCIONES Y SERVICIOS	DESCRIPCIÓN
EQUIPO DE INTEGRACIÓN SOCIAL DE CARONÍ (EIS)	Es un servicio de apoyo a la escuela regular que desarrolla acciones de prevención y de integración en beneficio de la población estudiantil con necesidades especiales y que extiende su cobertura a distintas escuelas tanto públicas como privadas, en el sector al cual está adscrito. Dependen administrativamente del Ministerio del Poder Popular para la Educación. El Equipo de Integración Social de Caroní, fue creado en el municipio en el año 2005.
AULAS INTEGRADAS (AI)	Es un servicio del Área de Dificultades de Aprendizaje, de la Modalidad de Educación Especial, con funcionamiento dentro de las escuelas regulares de la Educación Básica. Conformada por docentes de Educación Especial, con la figura conocida como “docente especialista”. Representan la instancia del Estado con más vinculación directa en la práctica escolar para la integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales.
UNIDAD PSICOEDUCATIVA “CIUDAD PIAR”	Es un servicio del Área de Dificultades de Aprendizaje de la Modalidad de Educación Especial, también con funcionamiento dentro de las escuelas regulares de la Educación Básica. En este caso se trata de un equipo interdisciplinario conformado por docentes especialistas, psicólogo, trabajador social u otro profesional relacionado con el área. Este equipo debe desarrollar su acción de manera interdisciplinaria, a través de un trabajo cooperativo dentro de la institución escolar y en el ámbito comunitario, con la participación de todos los actores del hecho educativo (alumnos, personal directivo, docente, técnico, administrativo, obrero, padres, representantes y miembros de la comunidad local). (MPPE, 2004)

Continuación Tabla 5.2: Estructura institucional y de servicios para la integración escolar del alumnado con NEE en el *municipio Caroní del estado Bolívar en Venezuela*

<p>CENTRO DE ATENCIÓN PARA NIÑOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE (CENDA CARONÍ)</p>	<p>Es un servicio del Área de Dificultades de Aprendizaje de la Modalidad de Educación Especial. Debe estar conformado por un equipo interdisciplinario. Debe funcionar en una sede independiente de los planteles de donde proviene la población que es atendida. Dicho servicio brinda a través de una acción cooperativa una atención educativa a los alumnos con dificultades de aprendizaje, provenientes de diferentes centros educativos y desarrolla funciones de tipo preventivo en la población estudiantil de Educación Inicial y Básica. También forma parte de los equipos de apoyo para la integración escolar.</p>
<p>CONSEJO NACIONAL PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD (CONAPDIS)</p>	<p>Es un instituto autónomo que funciona desde el año 2011(antes era llamado CONAPI o Consejo Nacional para Incapacitados, 1994). Ejerce funciones de ejecución de los lineamientos, políticas públicas, planes y estrategias diseñados por el órgano rector, es decir, el ministerio con competencias en el área social. Deben ser vigilantes del cumplimiento de la <i>Ley para Personas con Discapacidad</i>, donde está incluida la integración escolar. Sin embargo, en la revisión de sus funciones, no se observa referencia directa sobre esta labor.</p>
<p>MISIÓN “DR. JOSÉ GREGORIO HERNÁNDEZ”</p>	<p>Este es un programa social dirigido a atender a las personas con discapacidad. Nace el 15 de marzo del año 2008, bajo la figura de “misión social”, como un mecanismo de inclusión social para la población considerada como una de las más vulnerables del país. Su principal objetivo es el de cumplir con la ejecución de políticas sociales integradoras a través de proyectar y aplicar los programas sociales nacionales. A partir de diciembre del año 2014 quedó adscrito al Ministerio del Poder Popular para el Despacho de la Presidencia y Seguimiento de la Gestión de Gobierno. A través de esta Misión, se han realizado importantes avances en materia de visualización de la problemática nacional para la integración social de esta población, contribuyendo particularmente en la promoción y defensa de sus derechos, en abrir espacios para la organización y participación y en el levantamiento de información estadística para la toma de decisiones gubernamentales.</p>

Continuación Tabla 5.2: Estructura institucional y de servicios para la integración escolar del alumnado con NEE en el municipio Caroní del estado Bolívar en Venezuela

<p style="text-align: center;">CENTROS DE DIAGNÓSTICO INTEGRAL (CDI)</p>	<p>Este es un centro de salud que surge en el marco de la Misión Barrio Adentro II en el año 2005. Forma parte de las políticas de salud, impulsadas por el gobierno nacional, poniendo en práctica la atención integral y gratuita, con la finalidad de brindar una mejor calidad de vida a los sectores más desprotegidos y de garantizar los servicios de salud en las zonas de más bajos recursos económicos. Cuenta con una diversidad de personal técnico profesional y con equipos médicos necesarios, especialmente para algunos casos de escolares que requieren diagnósticos.</p>
<p style="text-align: center;">CENTRO DE REHABILITACIÓN “MUNDO DE SONRISAS”</p>	<p>Es un centro de rehabilitación integral de carácter público, que funciona en el municipio Caroní desde el año 2010. Dependen del gobierno regional del estado Bolívar y se construyó para brindar atención integral a niños y jóvenes con algún tipo de discapacidad, ofreciéndoles atención especializada. Se ofrecen servicios como: pediatría, terapia de lenguaje, odontología, fisiatría, psicología, medicina familiar, psicopedagogía, fisioterapia, hidroterapia, terapia ocupacional y trabajo social. Es una institución que ha atendido alumnos/as con discapacidades, ante la solicitud de algunos centros escolares, es decir, es un ente de apoyo auxiliar e indirecto, pero de importancia para el proceso de integración escolar.</p>

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 5.2 se resume la disposición institucional y de servicios para la integración escolar y social del alumnado con discapacidad en el municipio Caroní, ello como parte de las políticas públicas del Estado venezolano. Es importante referir que algunos de estos entes, asumen esta responsabilidad y tareas, de manera expresa y directa, pues está dentro de su misión corporativa y en la definición de sus funciones. Este es el caso de las Aulas Integradas, del Equipo de Integración Social de Caroní, de la Unidad Psicoeducativa y del Centro de Atención para Niños con Dificultades de Aprendizaje de Caroní.

El resto de organismos, responden a formas más indirectas de gestión, es decir, en atención de una demanda particular (por solicitud expresa de una escuela o docente y/o por una denuncia específica, entre otras situaciones). A continuación pasaremos a caracterizar, con más detalles, las cuatro unidades de

|
servicio con vinculación más directa hacia la integración escolar y finalmente, explicaremos más brevemente sobre el resto de las organizaciones.

5.1.2.1 Equipo de Integración Social de Caroní

En el caso del Equipo de Integración Social de Caroní, debemos señalar, que es un ente de importancia significativa para el proceso de integración escolar. Como se puntualiza en la tabla 5.2, es un personal que depende administrativamente de la Coordinación Regional y Nacional de Educación Especial del Ministerio del Poder Popular para la Educación. Ya en el anterior capítulo 3, también explicamos sobre su conceptualización, estructura y funcionamiento pero en este apartado, adicionalmente, incluiremos otros aspectos en función de sus características específicas en el municipio.

Su labor se basa en sumar esfuerzos para garantizar las condiciones y oportunidades para la integración de las personas con necesidades especiales, desde temprana edad hasta la adultez. Ello a través de la articulación intersectorial (con otros sectores públicos y privados, como Ministerios de Salud, Deportes, Trabajo, con empresas, gremios, entre otros) e intrasectorial (articulación con otras modalidades y subsistemas de la Educación), a objeto de crear redes de corresponsabilidad con el proceso de integración social.

Como se puede observar, las funciones del Equipo de Integración Social van más allá de la integración escolar, pues deben asumir labores de integración social (como su nombre lo indica), con la variedad y complejidad de responsabilidades que ello significa, sin embargo, es en el ámbito escolar donde han desarrollado una mayor presencia de su gestión, especialmente en los últimos años, dado que, otras instancias como la Misión Dr. José Gregorio Hernández y el CONAPDIS, también han asumido en el municipio, gran parte de las otras responsabilidades, como es la promoción y organización de la integración laboral, la gestión de equipos ortopédicos y otros beneficios, la atención a la familia, entre otras tareas.

La creación de esta unidad operativa en el municipio Caroní, tiene una historia muy particular, en una entrevista con una de sus integrantes (33H), refirió lo siguiente: *El Equipo de Integración se creó en Caroní en el año 2005, cuando*

|

en el resto del país ¡en Caracas, sobre todo! ya existían desde principios de la década de los 80. Pero además –explicó la entrevistada-, que surgió como parte de una iniciativa personal de ella (actualmente es coordinadora del EIS) y una compañera de trabajo (anterior coordinadora del EIS), quienes para aquel momento, decidieron indagar sobre otras estructuras posibles para la atención de los escolares con discapacidad, por lo que se trasladaron a la capital del país y, de regreso, elaboraron un informe de gestión y de necesidades y formularon un proyecto para la creación de dicha unidad en el municipio. Las autoridades educativas respondieron favorablemente y, pocos meses después, no sólo fue creada en Caroní, sino que la mencionada gestión contribuyó también a la reformulación y relanzamiento de los EIS en la capital de todo el estado Bolívar.

El Equipo de Integración Social en Caroní, tiene hoy en día, apenas diez años de funcionamiento y su inicio se desarrolló en condiciones de cierta precariedad. Por una parte, desde el punto de vista administrativo y de funcionamiento, se carecía de sede o instalaciones físicas, personal profesional especializado, equipo mobiliario y materiales, entre otros; por la otra, al tratarse de una novel unidad operativa, cuya gestión debía incidir en la gestión educativa de escuelas regulares e institutos de la modalidad de Educación Especial, tampoco al inicio contaron con el suficiente reconocimiento socio-laboral por parte de las escuelas. No obstante, desde la Coordinación Regional y Municipal de Educación Especial, sí recibieron respaldo a su gestión, lo que les permitió con su perseverancia y esfuerzo, no sólo mantenerse, sino consolidarse hoy día como uno de los entes del Estado venezolano con mayor presencia como servicio de apoyo en la promoción y desarrollo del proceso de integración escolar en el municipio Caroní.

Para el impulso del modelo definido para la Integración Social (MPPE, 2004), el EIS ha desarrollado unas líneas de acción para la articulación y el trabajo cooperado. Especial significación ha tenido la labor realizada en materia de formación para los docentes de las escuelas regulares, así como los esfuerzos en la promoción de la participación activa de la familia y de la comunidad para la integración escolar. Por ello, en una nueva entrevista a otra funcionaria del Equipo

|

de Integración Social de Caroní (33J), cuando se le preguntó sobre sus funciones y tareas, ésta respondió lo siguiente: *lo nuestro es un trabajo de calle, porque la misión nuestra es garantizar que todos los espacios sociales, puedan estar abiertos a la integración de personas con discapacidad, llámese educación, laboral, cultural o deportivo*... *“no hacemos nada encerradas en un lugar, sino que tenemos que hablar con los empresarios, hablar en las escuelas, capacitar en las escuelas, hablar con los directores...*

Por otra parte, tal como ya fue explicado en el capítulo 3 de este informe, a propósito de reseñar lo asociado al proceso de Transformación de la Educación Especial en Venezuela, entre los años 2012 al 2014, el Equipo de Integración Social también fue reestructurado para que respondieran a la tarea de desarrollar y fortalecer la integración escolar del alumnado con discapacidad en la escuela regular. Según lo proyectado, los cambios, además de necesarios, eran también significativos. En el caso del municipio Caroní, algunas mejoras se sintieron. Veamos primero, cuáles eran las modificaciones proyectadas, según el documento del MPPE (2012).

Para esta unidad operativa se planificaron cambios en los siguientes aspectos: a) la sustitución del Equipo de Integración Social por el Centro de Diagnóstico, Orientación, Formación y Seguimiento de la Diversidad Funcional (CDOFSDF); b) la incorporación de nuevo personal para la conformación de un equipo de profesionales multidisciplinario; c) la asignación de una sede o espacio físico garantizando la infraestructura con: espacio de juegos para todas las edades (observación del proceso), espacio de psicomotricidad e integración sensorial, espacio pedagógico (observación del proceso) y el espacio para el colectivo interdisciplinario; d) asignación específica de un equipamiento de materiales para garantizar la atención. Para explicarlo más claramente, a continuación detallaremos algunos de estos factores. A través de la figura 5.1, presentaremos la estructura de personal para esta nueva unidad de apoyo, propuesta a nivel nacional por las autoridades educativas.



Figura 5.1. Propuesta nacional para la estructura de los CDOFSDF. Tomado del documento oficial del MPPE (2012).

En contraste, presentaremos con la figura 5.2, la estructura del recurso humano efectivamente establecido, para el CDOSFDF de la ciudad de Puerto Ordaz del municipio Caroní, en el marco del período de “transformación de la Educación Especial”. Con similar personal se instaló una segunda unidad operativa de este tipo en la ciudad de San Félix de Ciudad Guayana. Esto como parte de los logros en esta fase, en materia de equipos de apoyo para la integración escolar en el municipio, pues no sólo se avanzó en lo relacionado a infraestructura y equipamiento, sino que por la importancia y extensión del municipio Caroní (como se explicó en el capítulo 4), el MPPE accedió a crear adicionalmente una nueva unidad operativa de este tipo, a diferencia a lo que se estableció a nivel nacional, es decir, uno por cada municipio. Veamos la estructura de personal de estos dos CDOFSDF en el municipio Caroní:

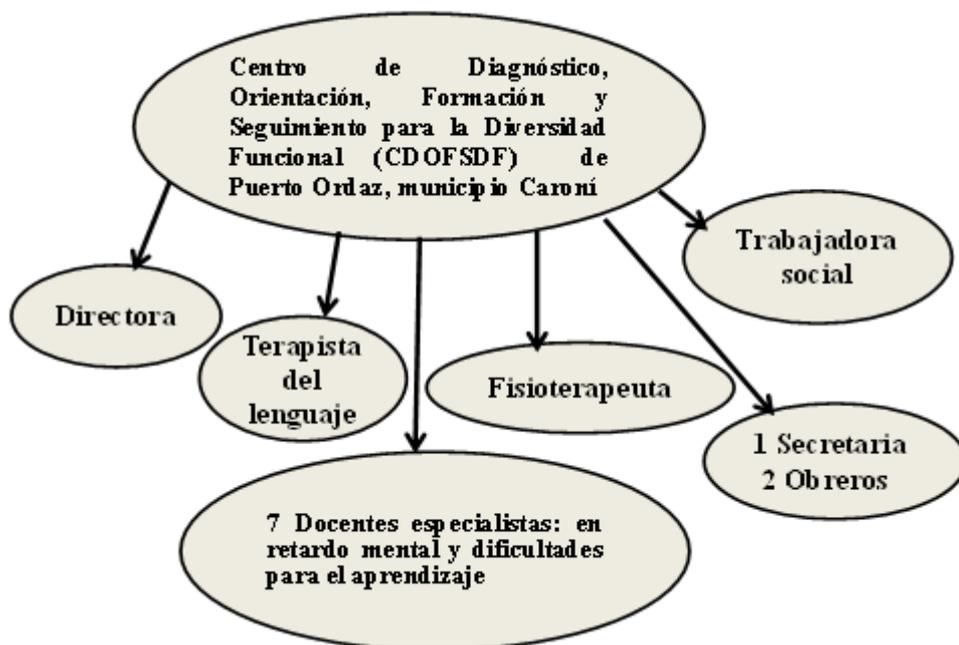


Figura 5.2. Estructura de los CDOFSDF de Puerto Ordaz para el período 2012-2014. Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la figura 5.2, la estructura de personal lograda para los dos CDOFSDF, fue bastante similar a la propuesta a nivel nacional, según lo establecido en los documentos orientadores para dicho proceso de transformación (MPPE, 2012). Prácticamente pudieron contar con todo el personal, menos con los profesionales de psicología y terapia ocupacional. A través de la información suministrada por una de las coordinadoras del CDOFSDF de Caroní, en una entrevista, conocimos las razones de esta situación cuando explica: “mira, estos son profesionales que normalmente no tienen interés en ser contratados con un salario como funcionario público del ministerio, ¿por qué?, porque aquí en Guayana, en el mercado laboral de Guayana son muy bien valorados y remunerados y prefieren trabajar en clínicas privadas o en las empresas básicas del Estado”. Sin embargo, a pesar de esta limitación, en general, como se puede observar, se obtuvieron importantes logros desde el punto de vista de los recursos humanos para la conformación de estos equipos de apoyo.

También en materia de infraestructura se alcanzaron avances, pues a cada uno de los CDOFSDF, se le asignó un espacio físico con un equipamiento mobiliario. La sede contó con un área pedagógica y área para la observación, así

como un lugar para reuniones grupales del equipo interdisciplinario. No obstante, hay que señalar que dicho equipamiento, no incluyó el suministro de material didáctico-metodológico para el desarrollo de las funciones y labores asociadas al diagnóstico, seguimiento, orientación y asesoría.

A pesar de todos los logros referidos en los párrafos anteriores, como fue explicado en el capítulo 3 sobre la contextualización de la realidad venezolana, dicho proceso de transformación y avance, se paralizó y, nuevamente, la figura anterior de “Equipo de Integración Social” fue restituida y con las mismas funciones establecidas en el documento oficial sobre las Orientaciones Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios del Área de Dificultades de Aprendizaje (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004). Tampoco se preservó para el municipio, un segundo EIS; sólo quedó una unidad operativa de este tipo, que tiene su sede en la ciudad de Puerto Ordaz. Actualmente cuenta con el siguiente personal: una directora, una secretaria, un obrero y cinco docentes especialistas, lo cual representa, después de todo, una situación de mejoría, si lo comparamos con la estructura de recursos antes de la fase de la Transformación.

5.1.2.2 Aulas Integradas

Son servicios adscritos a la modalidad de Educación Especial del Ministerio del Poder Popular para la Educación. El objetivo principal de esta unidad es brindar atención educativa integral a los alumnos con dificultades de aprendizaje, que permita favorecer la permanencia, prosecución y culminación de la escolaridad dentro del sistema educativo de este alumnado. Ello incluye tomar acciones preventivas en torno a posibles dificultades de aprendizaje en la población estudiantil de la Educación Básica.

Funcionan dentro de la escuela regular de carácter público, usualmente lo hacen en un salón o aula de la edificación escolar, que se acondiciona para ello, con un mediano equipamiento de materiales didáctico que varía dependiendo de la gestión del personal directivo o casi siempre, producto de la gestión y recursos de la o el docente especialista, o bien por el apoyo de los padres. En todo caso, no suelen recibir por parte del MPPE un equipamiento de materiales específicos para sus labores. A cargo de las aulas integradas, está la figura de la/el docente

|
especialista quien debe trabajar coordinadamente con la/el maestra/o de aula regular. Usualmente no cuentan con otro tipo de personal, es decir, estas unidades operativas, no contempla la asignación de un equipo interdisciplinario y realizan actividades principalmente dentro del espacio del AI y eventualmente en el aula regular.

De igual manera el Aula Integrada debe cumplir con funciones de apoyo para la integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales, desarrollando gestiones de mediación y articulación con instituciones, familia y comunidad y coordinar acciones con los planteles y servicios de la Modalidad de Educación Especial, a fin de garantizar la permanencia y prosecución escolar de dicho alumnado. Adicionalmente, en materia de integración escolar, en el Aula Integrada se deben desarrollar actividades para el diagnóstico, asesoramiento, seguimiento, acompañamiento, formación y promoción socioeducativa. Constituyen, sin duda, importantes responsabilidades que requieren de un personal con la suficiente formación y preparación, aspecto éste, que abordaremos a través de los resultados de la encuesta aplicada a las docentes especialistas.

Es significativo el aumento de este servicio de apoyo en las escuelas regulares, en el municipio Caroní en los últimos diez años. El Estado venezolano, prácticamente ha garantizado que cada centro escolar de Educación Inicial y Educación Básica en el municipio, cuente con un AI. Esto lo demuestra la proporción en la creación de nuevos códigos administrativos para cargos de docentes especialistas para el municipio. Para el año 2007, la coordinación municipal de la modalidad de Educación Especial apenas contaba con 7 docentes especialistas y actualmente, tienen en nómina a un número cercano a 200, para trabajar en 150 aulas integradas, según datos proporcionados en una entrevista realizada a una coordinadora de la modalidad en Caroní.

5.1.2.3 Unidad Psicoeducativa “Ciudad Piar”

En la tabla 5.2, también hemos identificado a la Unidad Psicoeducativa “Ciudad Piar”, como parte de los recursos públicos para la atención de los escolares con NEE. En el municipio Caroní funciona sólo una unidad operativa de este tipo, que está instalada dentro de los espacios físicos de una escuela

|

regular en la ciudad de Puerto Ordaz. El principal objetivo es brindar atención educativa a los alumnos con dificultades de aprendizaje, en función de coadyuvar para la permanencia, prosecución y culminación de su escolaridad dentro del sistema de educación básica venezolano (MPPE, 2004). Su radio de acción abarca, principalmente, los casos de las escuelas regulares de Puerto Ordaz y para ello cuenta con nueve docentes especialistas, además de la directora.

De igual manera, como parte de sus objetivos, incluye el propiciar acciones preventivas ante posibles dificultades de aprendizaje en el alumnado de los niveles de Educación Inicial y Educación Básica. Y tal como se señala en el antes mencionado documento (MPPE, 2004), adicionalmente las Unidades Psicoeducativas deben cumplir funciones de apoyo para la integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales, en articulación con los planteles y servicios de la Modalidad de Educación Especial y con otras instituciones del sector educativo y de la comunidad. Más adelante, a través de un proceso de triangulación con la información recogida en las entrevistas semiestructuradas, se detallará un poco más la descripción del desarrollo de este último objetivo.

5.1.2.4 El CENDA Caroní

El Centro de Atención para Niños con Dificultades de Aprendizaje de Caroní, CENDA, es un servicio adscrito a la modalidad de Educación Especial del Ministerio del Poder Popular para la Educación. En el municipio Caroní cumple con funciones similares a las unidades psicoeducativas, descrita en el apartado anterior. Sin embargo, se diferencia porque debe funcionar en una sede independiente de los planteles de donde proviene la población que es atendida, ello, según se establece en el documento oficial sobre las Orientaciones Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios del Área de Dificultades de Aprendizaje (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004). En el caso del municipio Caroní, funciona en una sede de la ciudad de San Félix, a objeto de priorizar las necesidades de atención en las escuelas de esa importante localidad municipal.

|

Este es un servicio de apoyo que, en teoría, según lo contemplado por las autoridades educativas de la modalidad (MPPE, 2004), debería contar con un amplio equipo interdisciplinario y multidisciplinario, como por ejemplo: docentes de educación especial, psicólogos, trabajadores sociales, médicos, terapeuta del lenguaje y otros profesionales vinculados al Área de Dificultades de Aprendizaje. En entrevista realizada a autoridades educativas municipales y a la actual directora de esta unidad operativa, después de los reajustes y cambios “post-transformación de la modalidad”, gran parte del personal que conformaban los CDOFSDF, pasaron a integrar la plantilla de personal de este CENDA Caroní, por lo que hoy cuenta con el siguiente recurso humano: una directora y cinco docentes especialistas.

5.1.2.5 Otras instituciones del Estado como apoyo indirecto a la integración escolar en Caroní

Entre este grupo de organismos e instituciones creados desde el Estado venezolano y con funcionamiento en el municipio Caroní, se encuentran: la Misión “Dr. José Gregorio Hernández”, el Consejo Nacional para Personas con Discapacidad, conocido más comúnmente por sus siglas, CONAPDIS, los Centros de Diagnóstico Integral de la Misión Barrio Adentro II y el Centro de Rehabilitación “Mundo de Sonrisas”, éste último, con presencia sólo a nivel regional, en el estado Bolívar, pues nace producto de la iniciativa del gobierno regional, en consonancia con el Proyecto Nacional Simón Bolívar, Primer Plan Socialista del Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013.

A diferencia de los servicios e instituciones dependientes del Ministerio del Poder Popular para la Educación y que ya fueron reseñados en los puntos anteriores, estos otros entes contemplan dentro de sus funciones, sólo un apoyo más indirecto para el proceso de integración escolar. El alcance de su contribución usualmente se basa, por una parte, en atender denuncias y gestiones para la defensa del derecho al estudio, en el caso de la Misión “Dr. José Gregorio Hernández” y el CONAPDIS, y por otra, en la atención de casos de escolares que requieren ser asistidos para su diagnóstico, rehabilitación o seguimiento, como es la función del CDI. En estas tareas colabora también el Centro de Rehabilitación

|
“Mundo de Sonrisas”; apoyo que se tramita por solicitud expresa de un centro o instituto de educación regular o de la modalidad de Educación Especial.

También, a través de la mayoría de estas instituciones, se han realizado importantes avances en materia de visualización de la problemática nacional, regional y municipal para la integración social de esta población, contribuyendo particularmente en la promoción, difusión y defensa de sus derechos. Además han contribuido en abrir espacios para la organización y participación de las personas con discapacidad y sus familiares y sobre todo, han realizado un gran aporte en el proceso de construcción de una cultura de inclusión y respeto a la diversidad en la sociedad venezolana.

Todo ello como parte de sus objetivos y funciones, a través de sus plataformas institucionales y comunicacionales. Un buen ejemplo de esto, es la celebración en los últimos años de la Semana de la Integración de las Personas con Discapacidad, jornada de eventos que se realiza a propósito de la conmemoración del Día Internacional de las Personas con Discapacidad, los 3 de diciembre de cada año.

Son actividades de impacto social con el objetivo de promover una mayor conciencia de la problemática y de las medidas destinadas a impulsar el mejoramiento de la situación de las personas con discapacidad. Ello es especialmente importante en nuestro país, en donde, hasta hace pocos años, era un tema poco difundido y con grandes rezagos en comparación con el resto del mundo. También se han tomado importantes iniciativas de difusión a través de la creación de revistas y programas radiales (Superando Barreras), promovidos por el CONAPDIS. Todo ello contribuye, sin lugar a dudas, al fomento de una cultura de integración en nuestra sociedad (Ver anexo G), tan necesaria para la noble tarea de avanzar hacia una escuela integradora e inclusiva. A continuación ampliaremos un poco más sobre las características de estas instituciones.

De la Misión “Dr. José Gregorio Hernández”, destacaremos que es un importante programa social y de salud, que surge en el año 2008 como un mecanismo de inclusión social para la población con discapacidad, como lo reseñamos en la tabla 5.2. El impulso de su gestión a nivel nacional y, en

|
particular, la labor asociada al levantamiento de estadísticas sobre las condiciones de vida de las personas con discapacidad en el país, generó un nivel de preocupación en las instancias gubernamentales (tal como también fue explicado en el capítulo 3 de este informe) contribuyendo en forma significativa, a la generación de políticas públicas para la integración escolar del alumnado con discapacidad.

Uno de los ejemplos más claros de lo que estamos señalando, es el frustrado proceso de transformación de la modalidad de Educación Especial en el período 2012-2014, que se sustentó en base a la data suministrada desde esta misión social, en cuanto a las personas con discapacidad excluidas del sistema escolar. La sede principal de esta Misión en la región Guayana se encuentra en Ciudad Bolívar, capital del estado, a 100 kilómetros del municipio Caroní, pero en dicho municipio funciona también una oficina de coordinación y atención.

El CONAPDIS es un órgano de coordinación, supervisión y evaluación de los asuntos relativos a la integración de las personas con discapacidad, por lo que le corresponde, entre otras funciones: la prestación de servicios asistenciales en materia jurídica, social y cultural; la revisión de situaciones de discriminación y la promoción de los procedimientos para las sanciones a las que hubiera lugar; así como la promoción, difusión y patrocinio de campañas de prevención de accidentes y enfermedades que puedan causar discapacidades.

El CONAPDIS ha impulsado la suscripción de convenios con distintas alcaldías a nivel nacional, a objeto de favorecer la conformación de las denominadas Unidades Municipales de Atención a Personas con Discapacidad, como espacios para la atención de necesidades y para la participación y organización de la población con discapacidad. El municipio Caroní también cuenta con este recurso institucional local.

Por otra parte, desde el punto de vista de los servicios de salud, el municipio cuenta con diferentes Centros de Diagnóstico Integral, conocidos popularmente como los CDI. Estos representaron una segunda fase de la Misión Barrio Adentro, como programa para que las población más desprotegida desde el punto de vista socioeconómico, pueda acceder a los servicios de salud en forma gratuita. Es por

ello que la mayoría de estos centros de salud se ubican en los grandes barrios pobres del país.

Estos centros surgen producto del acuerdo de cooperación Cuba-Venezuela, suscrito para atender las necesidades de salud de nuestra población. Cuba ofrece los servicios gratuitos de médicos, especialistas y técnicos de salud, junto con los médicos y especialistas venezolanos que se fueron sumando. Los servicios que prestan están asociados fundamentalmente al diagnóstico - y es aquí donde son más requeridos por las escuelas- y a los servicios asistenciales de tipo clínico y quirúrgico.

En cuanto al Centro de Rehabilitación “Mundo de Sonrisas”, ya fue suficientemente descrito en la tabla 5.2, sólo agregaremos en este cierre del apartado, que se ha convertido en una unidad operativa de atención para niños, niñas y adolescente con discapacidad, de emblemática presencia en el municipio. Ello por la calidad del servicio prestado, que se manifiesta por una amplia y moderna infraestructura, un buen equipamiento mobiliario y de material terapéutico y una estructura bastante completa de personal especializado. Tiene apenas cinco años de funcionamiento en Puerto Ordaz y representa un importante recurso de apoyo para el proceso de integración escolar del alumnado con discapacidad.

5.2 Determinación del número de estudiantes con necesidades educativas especiales en las escuelas regulares del municipio Caroní, período 2010-2011

Los resultados que a continuación presentaremos, corresponden a lo planteado en el segundo objetivo específico de la investigación. Se trata de la determinación del número de estudiantes con necesidades educativas especiales (con una condición de discapacidad sensorial, motor o intelectual), atendidos en las escuelas regulares del municipio Caroní. La indagación de este factor cuantitativo en el estudio, surgió –como ya fue explicado en el capítulo 4 de este informe- ante la carencia para ese momento, por parte de las autoridades educativas en el municipio Caroní, de una data estadística correspondiente a esta área.

|

En ese sentido, se realizó un censo escolar que abarcó el 93% de la totalidad de los centros escolares registrados en el Municipio Escolar de Caroní, para el periodo 2010-2011. En dicho censo fueron incluidas todas las tipologías de escuelas, es decir, urbanas y rurales, públicas, privadas y mixtas. De esta forma se logró determinar la proporción de escuelas con alumnos/as integrados/as y las instituciones que, para el momento, no integraban. De igual manera, se abordaron algunos otros elementos para la caracterización de la integración escolar en el municipio, a objeto de contribuir en la descripción de dicho proceso. Los resultados obtenidos a través de este censo se presentarán a continuación.

5.1.1 Resultados generales del censo escolar

Según la data suministrada por el Municipio Escolar de Caroní (Ver anexo I) para el período escolar 2010-2011, el municipio Caroní contaba con un total de 297 escuelas regulares en los niveles de Educación Inicial y Educación Básica. De esta cifra, 174 correspondía a las escuelas públicas, un 59% del total de centros escolares, 105 eran colegios privados, constituyendo un 35% y 18 escuelas, tenían la condición de ser mixtas (no son públicas, pero reciben la mayor parte de sus presupuestos por parte del Estado venezolano. Son escuelas ubicadas en zonas populares o de pobreza, están dirigidas casi siempre por la iglesia católica), representando el 6% del total de escuelas.

Los datos expuestos en el párrafo anterior, corroboran lo explicado en los anteriores capítulos 3 y 4, en cuanto a las particulares características socio-económicas del municipio: a diferencia de la tendencia en el resto del país, en Caroní el porcentaje de escuelas de tipo privada, es más alto en relación a la proporción nacional. A nivel nacional, en la mayoría de los municipios, la relación porcentual generalmente oscila entre el 80% de públicas y 20% de privadas. En el caso del municipio Caroní, en la data suministrada por las autoridades educativas, el porcentaje de colegios de tipo privado, se incrementa mucho más, ya que incluyen en el listado, a las escuelas de tipo mixta, como colegios privados, a pesar de tener características y fines diferentes, razón por la cual, en este estudio las hemos diferenciado para la presentación y análisis de los resultados.

De los 297 centros escolares, que representan el 100% de las instituciones de Educación Inicial y Educación Básica en el municipio Caroní, fueron censadas 276, lo cual constituye un 93% del total de escuelas. El 7% restante no pudieron ser censadas, la mayoría porque no fueron localizadas y otras porque una vez localizadas, se encontraban cerradas. Veamos gráficamente lo explicado a través de la tabla 5.3:

Tabla 5.3. Proporción de escuelas regulares censadas y no censadas. Periodo escolar 2010-11

DISTRIBUCION DE ESCUELAS DE EDUCACIÓN INICIAL Y EDUCACIÓN BÁSICA EN EL CENSO	VALOR ABSOLUTO	VALOR RELATIVO
ESCUELAS CENSADAS	276	93%
ESCUELAS NO CENSADAS	21	7%
TOTAL ESCUELAS	297	100%

Fuente: Elaboración propia basada en datos del censo 2010-11

De las 276 escuelas regulares censadas, veamos a continuación la distribución y la proporción, de acuerdo con su clasificación como públicas, privadas o mixtas. Para ello utilizaremos la tabla 5.4:

Tabla 5.4. Proporción de escuelas censadas según clasificación

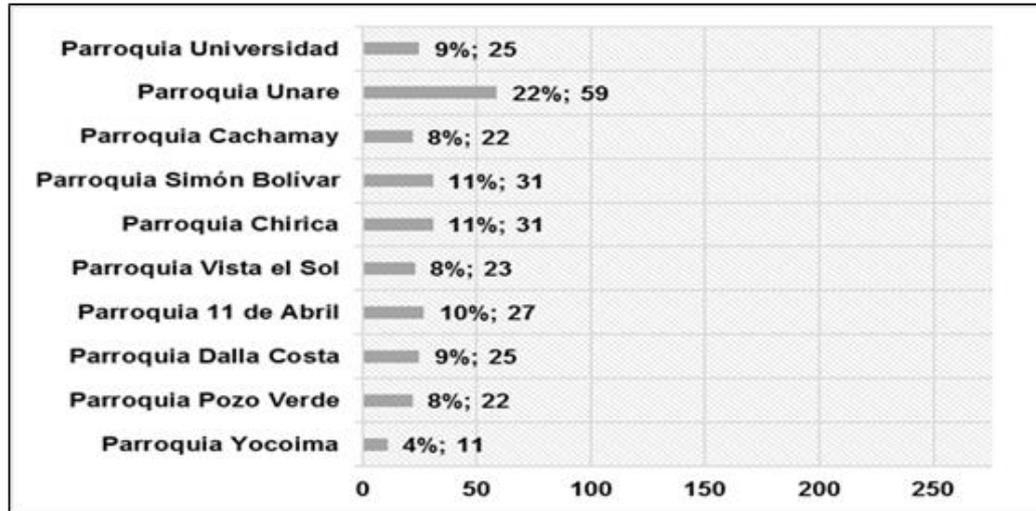
TIPO DE ESCUELAS REGULARES CENSADAS	VALOR ABSOLUTO	VALOR RELATIVO
Escuelas públicas	168	61%
Escuelas privadas	91	33%
Escuelas mixtas	17	6%
Total escuelas censadas	276	100%

Fuente: Elaboración propia basada en datos del censo 2010-11

En la tabla 5.4 mostramos la proporción de centros escolares regulares que fueron censados para el estudio. Como se puede observar, por tratarse de un censo escolar, los valores son bastante cercanos a lo explicado en los primeros párrafos de este apartado, en cuanto al comportamiento de la población total de las escuelas en Caroní. El mayor número lo representan las escuelas públicas regulares censadas, con un 61%, seguido por los colegios privados, con un 33% y finalmente, las escuelas mixtas, con un 6%. Recordemos que el total de escuelas regulares censadas para este estudio fueron 276 instituciones.

A continuación, en la figura 5.3, mostraremos la distribución por parroquias de las 276 escuelas regulares censadas en las 10 parroquias que conforman el municipio Caroní, del estado Bolívar.

Figura 5.3. Distribución por parroquia de escuelas censadas en Caroní



Fuente: Elaboración propia con resultados del censo escolar 2010-11

Como se puede ver, de las 276 escuelas censadas a largo y ancho del municipio Caroní, 137 corresponden a las populosas parroquias de la ciudad de San Félix, como son: Dalla Costa, 11 de abril, Simón Bolívar, Vista el Sol y Chirica. Por otra parte, de las tres parroquias de la ciudad de Puerto Ordaz: Universidad, Unare y Cachamay, se censaron 106 centros escolares y finalmente de las parroquias rurales, Yocoima y Pozo Verde, se censaron 33 de éstas. Como se observa en la figura mencionada, la mayor concentración de escuelas regulares se encuentra en la parroquia Unare, con el 21% del total de escuelas censadas. Ello en razón de ser la parroquia municipal más extensa y de mayor volumen poblacional.

5.1.2 Número de centros educativos que integran alumnos con NEE en Caroní

En este apartado, ofreceremos los resultados que permiten determinar, para el periodo escolar 2010-11, el número de centros escolares regulares en el municipio Caroní, que atienden escolares con discapacidad y los que no atienden. Para ello mostraremos la tabla 5.5, con la distribución de escuelas censadas según alumnado integrado.

Tabla 5.5. Distribución de escuelas censadas según alumnado integrado

ESCUELAS CENSADAS	VALOR ABSOLUTO	VALOR RELATIVO
Escuelas que sí tienen escolares integrados	134	49%
Escuelas que no tienen escolares integrados	142	51%
Total escuelas censadas	276	100%

Fuente: Elaboración propia con datos del censo escolar 2010-11

La tabla 5.5 nos ofrece uno de los datos más reveladores sobre las características del proceso de integración escolar en el municipio Caroní, se trata de la clasificación de los centros escolares, según los que integran alumnado con NEE y los que no. En el primer grupo se aprecia un 49% de escuelas regulares en Caroní, que sí integran. En contraposición y ocupando la mayoría resultante, tenemos a un 51% de escuelas regulares que no integran. Como se notará, la proporción es bastante cercana entre los dos grupos, sin embargo, lo fundamental que se debe resaltar en el marco de los datos arrojados por el censo, es el alto porcentaje de escuelas en Caroní que no tienen ni siquiera un escolar con discapacidad integrado. Es decir, un punto más la mitad de las escuelas regulares en Caroní, no integran alumnos/as con necesidades educativas especiales asociados a una discapacidad sensorial, física-motora o intelectual.

Como complemento de los datos de la tabla anterior, en la tabla 5.6 mostraremos las escuelas regulares en Caroní, que integran o no escolares con algún tipo de discapacidad, pero ahora, clasificadas según el tipo de escuela. Veámosla:

Tabla 5.6. Clasificación de escuelas censadas que integran o no, según tipo o condición.

TIPO DE ESCUELA	Nº DE ESCUELAS QUE SÍ INTEGRAN	%	Nº DE ESCUELAS QUE NO INTEGRAN	%	SUB TOTAL ESCUELAS CENSADAS
Públicas	73	43%	95	57%	168
Privadas	49	54%	42	46%	91
Mixtas	12	71%	5	29%	17
TOTAL ESCUELAS CENSADAS					276

Fuente: Elaboración propia con datos del censo escolar 2010-11

Los datos de la tabla 5.6 que estamos presentando, también son significativos para describir el proceso de integración escolar en el municipio

|

Caroní. Ya en la tabla 5.5 se estableció que había un mayor número de centros escolares que no integraban, pero su distribución de acuerdo al tipo de escuela, lo explica claramente la tabla 5.6. En este caso podemos observar que un 57% de las escuelas públicas no integran, mientras un 43% sí lo hacen. En cambio, las escuelas privadas un 54% sí integran, mientras el 46% no. Los resultados en las escuelas mixtas son bastante reveladores, porque son el tipo de centros escolares – en un 71%- que más integran, aunque su número absoluto sea poco por tratarse de sólo 17 de las 276 escuelas encuestadas. Sin embargo, es claro que ese alto porcentaje del 71%, refleja una mayor apertura hacia la integración escolar del alumnado con discapacidad, en este tipo de escuelas.

Estos resultados en las escuelas mixtas cobran particular importancia, por tratarse de centros educativos ubicados, en su mayoría, en barriadas populares de bajos recursos económicos y en zonas rurales casi siempre alejadas de buena parte de los servicios públicos y educativos. Ese es el caso mayoritario de los colegios Fe y Alegría, dirigidos por la iglesia Católica. Se debe señalar que dentro de esta clasificación de “escuelas mixtas” se encuentran, también, algunos centros educativos bien equipados y usualmente adscritos a algunas empresas básicas del Estado que funcionan en el municipio (CVG, Ferrominera, Alcasa, entre otros). Dichas escuelas, generalmente, son de uso exclusivo para los hijos de los trabajadores de estas empresas.

Como ya se mencionó, estas instituciones que acá consideramos escuelas mixtas, según el listado proveniente de las autoridades educativas, se tipifican como “escuelas privadas”, a pesar de que efectivamente no lo son. En primer lugar, porque no suelen cobrar una matrícula mensual y, además, son definidas como instituciones “sin fines de lucro”. De allí que, para los efectos de este estudio, las hemos clasificado aparte. No obstante, si de acuerdo con dicho listado, nos tocara agregarla en el grupo de “escuelas privadas”, el porcentaje de integración escolar por parte de las escuelas privadas sería, obviamente, mucho mayor.

Hechas estas aclaratorias, resumiremos los siguientes resultados, según los datos de la tabla 5.6 que son bastante definidos: los colegios privados tienden a

integrar más (54%) que los de tipo público (43%), aunque la diferencia entre ambos no sea tan marcada. Es en los mixtos en donde se observa una mayor y definitiva tendencia a integrar más escolares con discapacidad (71%).

5.1.3 La integración escolar en las escuelas públicas rurales de Caroní

Hemos tomado la decisión de ofrecer un apartado especialmente para los resultados que corresponden al caso de las escuelas rurales del municipio Caroní, en razón de los importantes datos que se obtuvieron en el estudio y por tratarse de escuelas públicas ubicadas, geográfica y socioeconómicamente, en zonas de muy bajos recursos económicos y dónde la vulnerabilidad de la población con discapacidad suele ser frecuente.

La mayor parte de estas escuelas se localizan en las parroquias Pozo Verde y Yocoima, pero algunas de ellas también se ubican en la extensión rural de las parroquias de Unare, Chirica y 11 de Abril. Todas tienen la condición de ser públicas, pues no se halló ninguna escuela privada que funcionara en dichas localidades, y ello responde a las razones de tipo socioeconómicas ya señaladas. Estamos hablando pues, de pobladores con poca capacidad de pago para un servicio que es ofrecido gratuitamente por el Estado venezolano. A continuación presentamos la tabla 5.7. con las escuelas de las zonas rurales:

Tabla 5.7. Proporción de la integración escolar en las escuelas rurales de Caroní

ESCUELAS RURALES CENSADAS	VALOR ABSOLUTO	VALOR RELATIVO
Escuelas rurales que sí integran	12	27%
Escuelas rurales que no integran	32	73%
Total escuelas rurales censadas	44	100%

Fuente: Elaboración propia basada en datos del censo 2010-11

Estos son los resultados obtenidos de 44 escuelas censadas y que corresponden a la población rural del municipio Caroní. Nos referimos a grupos familiares que se ubican en el sector o clase social de tipo “E” de la clasificación que se maneja en Venezuela y que por lo tanto, obtienen ingresos menores a 2

salarios mínimos y usualmente viven en “ranchos” o casas en condiciones precarias. Según se observa en la tabla 5.7., en estas poblaciones, al margen de muchos de los servicios y beneficios sociales que ofrecen las urbes y donde la mayoría vive en condiciones de pobreza, encontramos el contexto menos adecuado para esta realidad, en el que se aprecia una tendencia no integradora y excluyente para los alumnos con NEE. Los resultados así lo confirman, un alto porcentaje, 73% de escuelas públicas rurales, no integran escolares con discapacidad, sólo un 27% lo está haciendo.

Sin embargo y para atenuar un poco lo anterior, también es bueno recordar lo señalado al final del anterior apartado. Es lo referente a que, por suerte, en algunos de estos sectores rurales del municipio Caroní, están ubicadas, buena parte de las escuelas mixtas de Fe y Alegría, que en un alto porcentaje sí integran escolares con necesidades educativas especiales.

Ello puede convertirse, sin lugar a dudas, en un elemento que compense la difícil situación de desatención de esos niños y niñas con discapacidad, quienes tienen el derecho social fundamental a una educación digna y de calidad, tal como lo plantea la Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. No obstante, los hallazgos mencionados, son una voz de alerta respecto a la necesaria incidencia de las políticas públicas educativas para las escuelas en estas zonas de alta vulnerabilidad social que, como se ve en la tabla 5.7., en los momentos en que realizamos nuestro estudio, no estaban siendo debidamente atendidas en este ámbito.

5.1.4 Resultados de las escuelas que sí integran alumnos/as con NEE

Como se observó en la tabla 5.6, en sólo 134 de las 276 escuelas censadas, estaba integrado por lo menos un escolar con discapacidad. Pues bien, a continuación presentaremos los resultados que corresponden a este grupo de centros escolares, que representan el 49% del total, particularmente lo relacionado con la proporción de alumnos integrados, el tipo de discapacidad y el número de escolares atendidos para el periodo escolar 2010-11.

Iniciaremos este bloque de presentación y descripción de resultados con la figura 5.4, la cual muestra unos datos relevantes para la determinación de la proporción de los casos de escolares integrados en las escuelas regulares del municipio Caroní. Estos interesantes resultados, surgen como parte de los hallazgos que proporcionó el censo, cuando en las escuelas, una vez que señalaban que sí tenían escolares con discapacidad integrados, se les preguntó, a cuántos alumnos/as integrados atendían. De los 134 centros escolares que sí integraban, estos son los resultados:

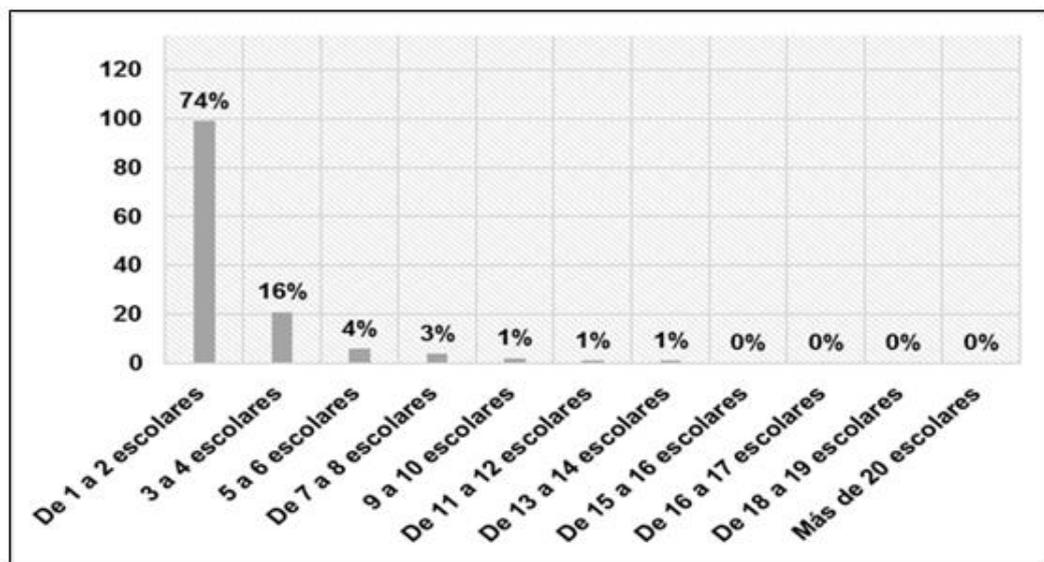


Figura 5.4. Número de estudiantes integrados por escuela
Fuente: Elaboración propia basada en datos del censo 2010-11

Los resultados que observamos en la figura 5.4, son bastante contundentes. La gran mayoría de las escuelas que sí integran, el 74% del total, sólo tienen integrados a 1 ó 2 casos de escolares con discapacidad. Luego siguen los siguientes porcentajes: 16% de escuelas atienden de 3 a 4 escolares, 4% de 5 a 6, 3% de 7 a 8, 1,5% que atienden de 9 a 10 casos, un 1% para las escuelas que atienden entre 11 ó 12 escolares y otro 1% para aquellas que tienen entre 13 ó 14 escolares integrados. De acuerdo con estos resultados, en el municipio Caroní, no sólo poco más de la mitad de los centros escolares no integran alumnos/as con discapacidad, sino que la mayoría de los que sí lo hacen, integran a muy pocos estudiantes.

Luego y ya para ir finalizando este apartado sobre los resultados del censo, y en la búsqueda de una mayor precisión en torno a la determinación del número de escolares integrados en las escuelas regulares para el periodo 2010-11, se preguntó sobre el tipo de discapacidad a la que correspondía cada caso y los resultados encontrados fueron los siguientes:

Tabla 5.8. Número de estudiantes integrados en Caroní, según tipo de escuela y tipo de discapacidad. Período 2010-11

TIPO DE ESCUELA QUE SÍ INTEGRAN	TIPO DE DISCAPACIDAD DE LOS ESCOLARES	NÚMERO DE ESCOLARES INTEGRADOS
PÚBLICAS	Sensorial: 38	132
	Física-motor: 24	
	Intelectual:70	
PRIVADAS	Sensorial:16	133
	Física-motor:21	
	Intelectual:96	
MIXTAS	Sensorial:6	30
	Física-motor:3	
	Intelectual:21	
Total número de escolares integrados en Caroní		295

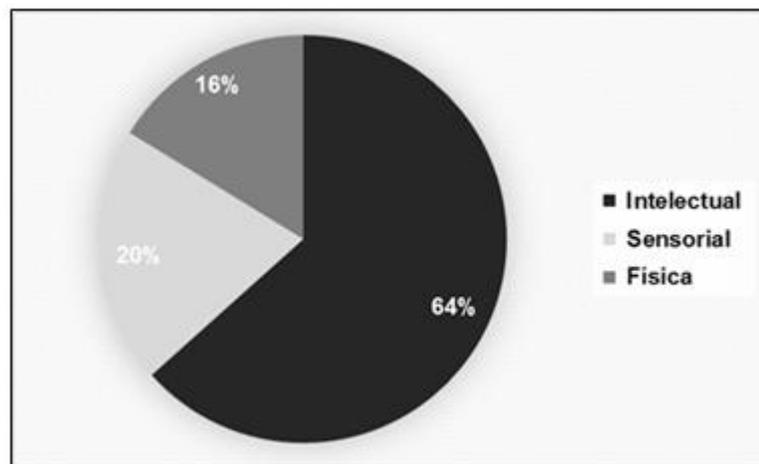
Fuente: Elaboración propia basada en datos del censo 2010-11

En esta tabla 5.8, hemos expuesto la información sustancial sobre la determinación del número de alumnos/as integrados en las escuelas regulares del municipio Caroní. Esta información se generó al preguntar sobre las distintas discapacidades que atendían en función de cada caso integrado. Es importante señalar, que más allá de conocer las condiciones discapacitantes más frecuentemente atendidas en las escuelas regulares, la pregunta en concreto sobre la tipología, nos ha permitido conocer con precisión, el número de escolares integrados en Caroní.

En este sentido, los resultados son los siguientes: para el periodo 2010-2011, en las escuelas públicas de Caroní estaban integrados 132 estudiantes, en los colegios privados se atendían a 134 y en los colegios mixtos a 30 escolares. Esto

arroja un total de 295 escolares con discapacidad, que en dicho período estuvieron integrados en las escuelas regulares en el municipio Caroní.

Como se observa en la tabla 5.8, la proporción de alumnados integrados es bastante similar entre los centros educativos públicos (44,7%) y privados (45%), pero como ya lo referimos en la primera parte de este apartado, en el municipio Caroní existe una mayor cantidad de escuelas públicas (el 59%), por lo que el número global de estudiantes con discapacidad integrados, debería ser también mayor. En cuanto a la proporción de discapacidades más frecuentes en los casos de escolares integrados, lo detallaremos a través de las figuras 5.5 y 5.6, que a continuación se presentan.



*Figura 5.5. Tipos de discapacidades en escolares integrados en Caroní.
Fuente: Elaboración propia, con datos del censo 2010-11*

En esta figura 5.5 hemos presentado los datos globales sobre la frecuencia de casos en función de los distintos tipos de discapacidades. La discapacidad más frecuente del alumnado integrado en los colegios regulares en Caroní, es la intelectual con un 64%, seguido de un 20% de casos con discapacidad sensorial y un menor porcentaje de 16% para la discapacidad física. Estos datos corresponden a todas las escuelas censadas y con casos de escolares integrados.

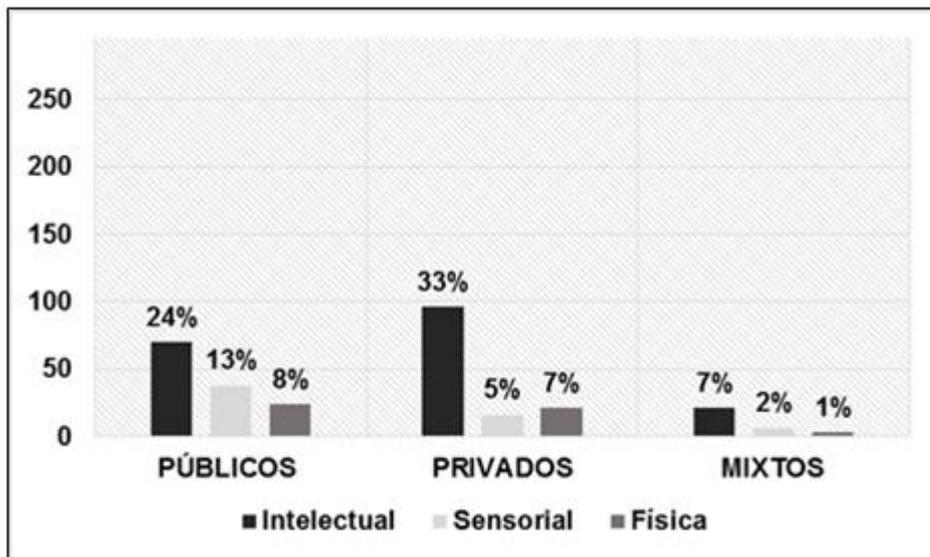


Figura 5.6. Proporción de los tipos de discapacidades en escolares integrados en Caroní, según tipo de centro escolar.

Fuente: Elaboración propia, con datos del censo 2010-11

Con respecto a la figura 5.6 de este bloque de resultados, la información es complementaria a los datos de la figura anterior. En esta oportunidad hemos precisado, el tipo de centro escolar y los porcentajes correspondientes a las diferentes discapacidades que se atienden en dichos centros, según el número de escolares con NEE. Se observa nuevamente que la discapacidad más frecuente del alumnado integrado es la de tipo intelectual. Este es un dato que se repitió, como lo observamos en la figura 5.6, en todas las modalidades de escuela.

5.3 Descripción del proceso de integración escolar en Caroní. Una interpretación desde la mirada de diversas figuras escolares

En el anterior bloque de resultados abordamos lo asociado a las categorías cuantitativas sobre la proporción de escolares integrados en Caroní, ahora en este apartado, a pesar de utilizar las encuestas como instrumentos para la recolección de información, nos dedicaremos a variables más descriptivas sobre cómo es el proceso de integración escolar. Para ello recogimos la opinión de distintas figuras escolares involucradas en dicho proceso, como son: las maestras del aula regular a cargo de algún escolar con discapacidad, las/os docentes especialistas de las escuelas públicas, las psicopedagogas o personal profesional para la atención de estos casos en los colegios privados y el personal directivo de ambos tipos de centros escolares. También como complemento de los resultados de las encuestas,

agregaremos en algunos casos, otros elementos derivados de las entrevistas personales y que contribuyen a la caracterización planteada.

5.3.1 La integración escolar en el municipio Caroní: Perspectiva de las maestras de aula regular

Para la presentación y descripción de estos resultados, hemos trabajado con un grupo de 42 maestras de aula regular de las escuelas de tipo públicas, privadas y mixtas, tanto rurales como urbanas y de los niveles de Educación Inicial y de la I y II Etapa de la Educación Básica. Este importante grupo de docentes, es el que atendía a alumnos/as con NEE, en su aula, durante el período escolar 2011-12. Se constituyen, de esta forma, en la figura con responsabilidad más directa en la atención de éstos. De allí la significación de estos resultados para la caracterización del proceso de integración en el municipio Caroní. Veamos en los dos resúmenes visuales siguientes, algunos datos personales que corresponden a estas informantes, en cuanto su ubicación por tipo de escuela y los grupos etarios a los que pertenecen:

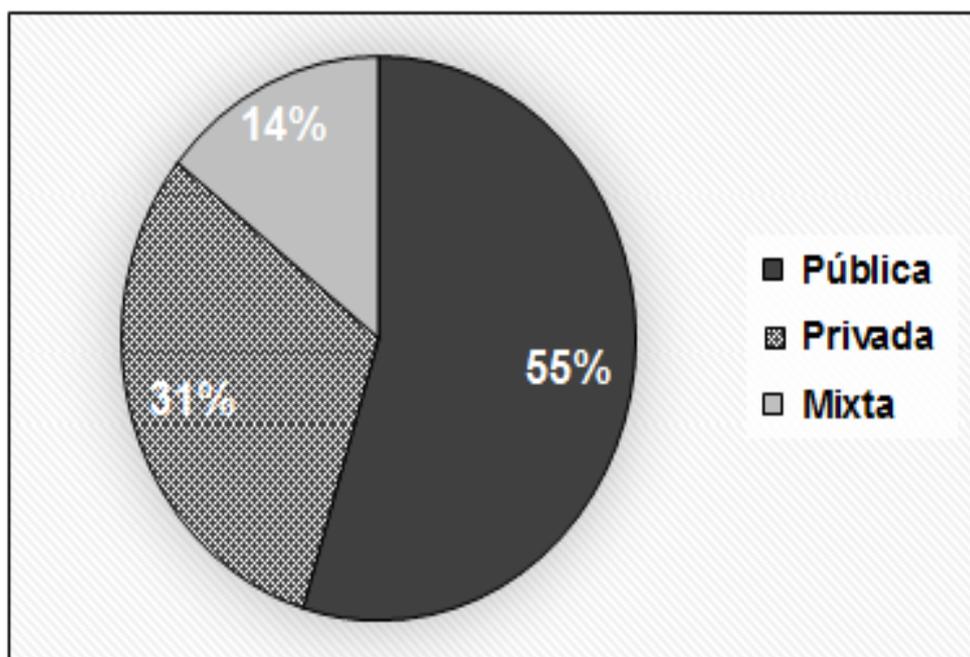


Figura 5.7. Porcentaje de maestras de aula regular, distribuidas según el tipo de escuela
Fuente: Elaboración propia

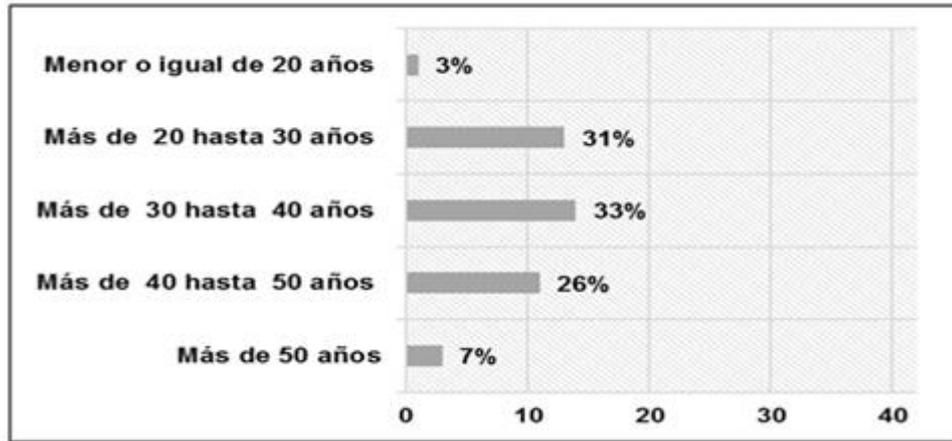


Figura 5.8. Edades de las maestras informantes de aula regular
Fuente: Elaboración propia

En las figuras 5.7 y 5.8, se observan los primeros datos personales para la caracterización de este grupo de informantes. Son profesionales, todas del sexo femenino y el 55% de éstas se ubican en los colegios de tipo público, el 31% en los de tipo privado y 14% en las escuelas mixtas. La mayoría de ellas, se encuentran en el rango de edad entre los 30 a 40 años, representando un 33% del total, pero con un porcentaje bastante cercano de 31%, también ocupan mayoritariamente, el rango entre los 20 y 30 años de edad. Ello es seguido de un 26% con edades entre 40 y 50 años y, finalmente, están las maestras mayores de 50 años, con un porcentaje de sólo el 7% de éstas y las que tienen menos de 20 años de edad, con apenas un 3%.

Lo mostrado en las figuras 5.7 y 5.8, nos aporta la información básica sobre esas características de la muestra con la que hemos trabajado. Sólo resaltaremos adicionalmente, lo referente a la variable edad. Como se observará en la figura 5.8, si reunimos los porcentajes de los grupos etarios entre 20 y 40 años de edad, nos encontramos con un mayoritario 64%, del que se pudiera inferir que existe un grupo de profesionales de la docencia, potencialmente proclives a continuar su proceso de formación y a la promoción de un modelo educativo más abierto, flexible e inclusivo. Por otra parte, si sumamos los porcentajes ubicados entre más de 30 y hasta 50 años, observaremos un volumen también alto (59%) de profesionales, probablemente con bastante experiencia en la docencia y que están a cargo de por lo menos un escolar con discapacidad.

Lo relacionado con los niveles de formación profesional de este grupo de docentes, lo mostraremos en las figuras 5.9 y 5.10.

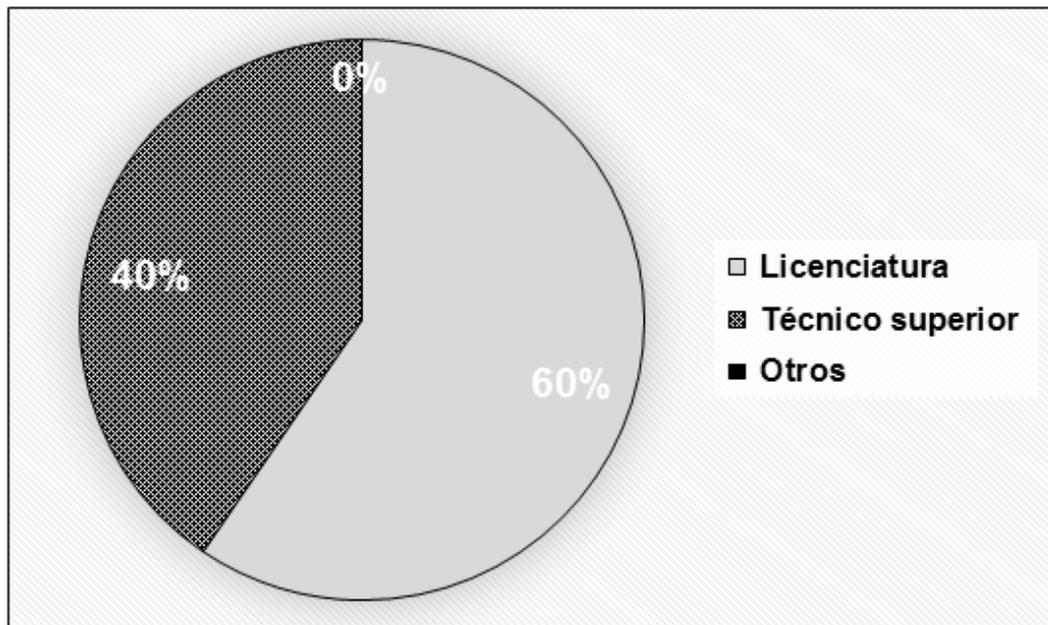


Figura 5.9. Estudios a nivel de pregrado, de las maestras del aula regular
Fuente: Elaboración propia

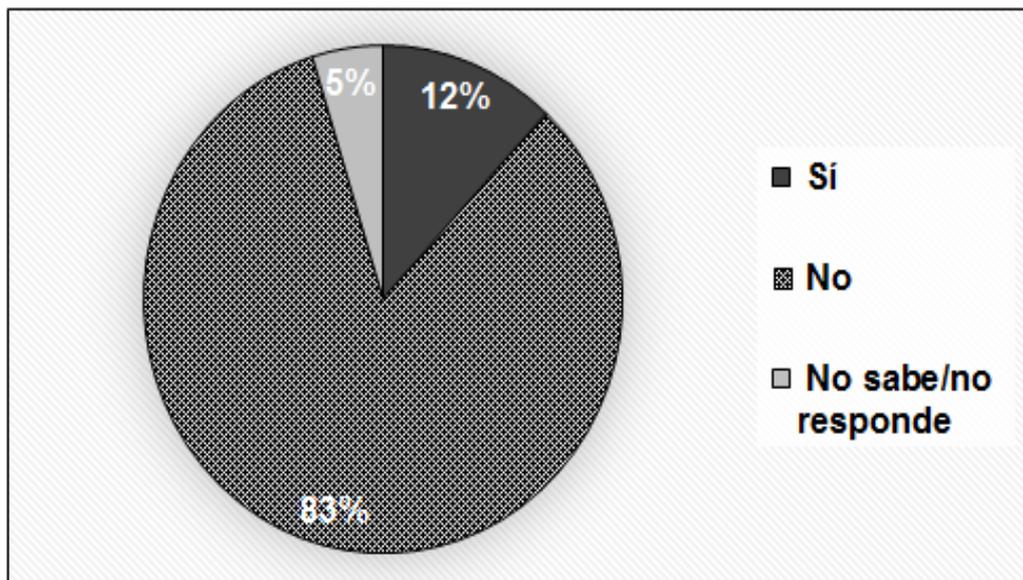


Figura 5.10. Estudios de postgrado de las maestras del aula regular
Fuente: Elaboración propia

Las figuras 5.9 y 5.10 reflejan los resultados sobre la formación universitaria de este grupo de maestras del aula regular. En cuanto al nivel de pregrado, un 60 % de ellas ostenta un título de licenciatura y un 40 % alcanza estudios de pregrado a nivel de Técnico Superior Universitario. Pero como se

puede observar en la figura 5.9, en cuanto a los estudios de postgrado, la diferencia es muy marcada. La gran mayoría, un 83% de estas maestras, no han realizado ningún tipo de estudios de postgrado, ni siquiera un diplomado a los cuales pueden tener opción las profesionales de nivel técnico superior. Sólo un 12% manifestó que sí ha realizado estudios de 4to nivel y un 5% no respondió.

Tras abordar las preguntas personales, continuamos con otros ítems que permitirían acceder a algunas de las principales categorías de análisis para la caracterización del proceso de integración escolar en Caroní, visto desde la perspectiva de las maestras del aula regular. A continuación presentaremos los resultados en base a las preguntas sobre la integración escolar para este grupo de maestras.

Pregunta: Conocimiento sobre herramientas normativas para la integración escolar. En este punto se les preguntó sobre *si conocían la Resolución 2005 del Ministerio de Educación, del año 1996*.

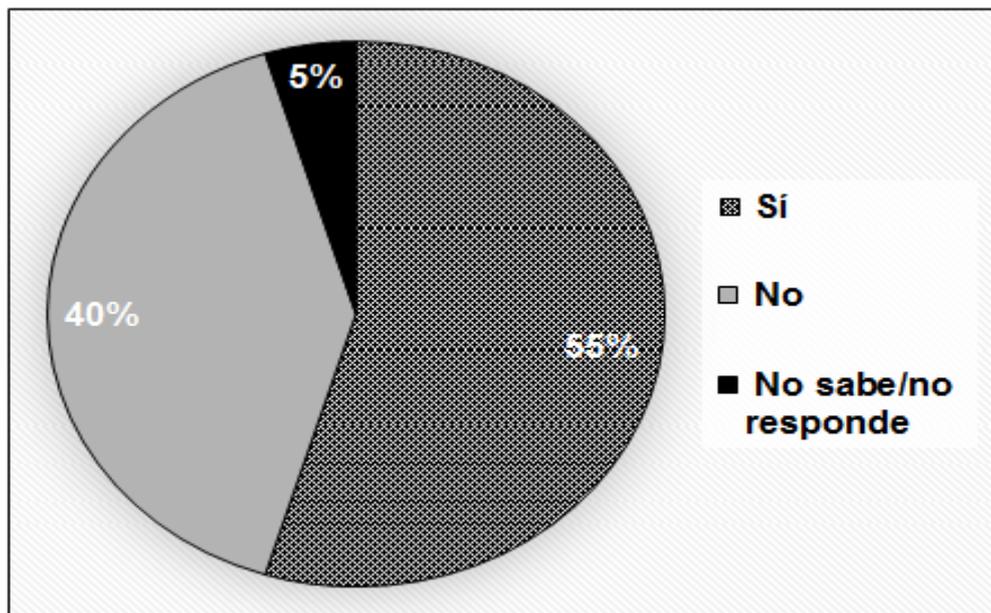


Figura 5.11 Conocimiento sobre la Resolución 2005 del Ministerio de Educación
Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a lo expuesto en la figura 5.11, la mayoría de las maestras encuestadas, representando el 55%, sí tiene conocimiento sobre la Resolución Ministerial 2005, emanada en 1996 y que, como ya se ha explicado en varios apartados de este estudio, dicho documento contiene varios de los lineamientos

más precisos y completos para la integración escolar en el país. Sin embargo, también observamos que un alto porcentaje de las maestras del aula regular, un 40% de ellas, no tiene conocimiento sobre esta resolución y si le sumamos el 5% registrado con la respuesta no sabe, o no responde, diríamos que el porcentaje de desconocimiento sería mayor al 40%.

Pregunta: Sobre el sistema de ingreso del escolar con discapacidad, se formuló lo siguiente: *Con respecto al alumno con NEE que Ud. atiende en su aula ¿Cuál fue la vía de ingreso a la escuela?*

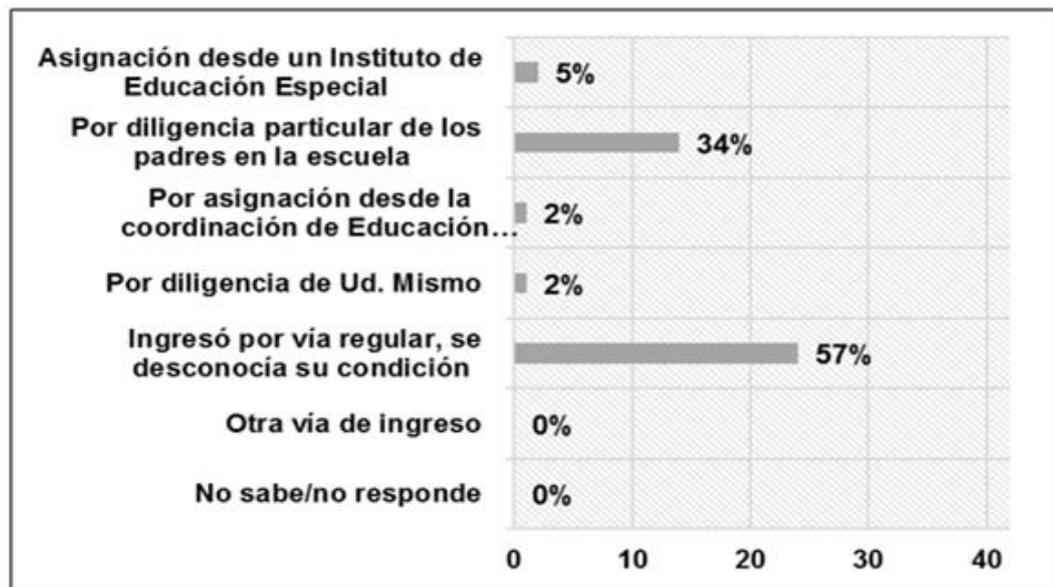


Figura 5.12 Mecanismo de ingreso del escolar con NEE a la escuela regular
Fuente: Elaboración propia

Con respecto al proceso de ingreso a la escuela regular de los estudiantes con discapacidad, la figura 5.12 refleja el hallazgo de una realidad preocupante para el proceso de integración escolar: la mayoría de las maestras del aula regular, un 57%, respondió que normalmente los escolares con alguna discapacidad ingresaban a la escuela, sin que los padres notificaran sobre dicha condición y que, por lo tanto, ellas sólo se daban por enteradas una vez que se iniciaban las actividades académicas dentro del aula.

A esto se le suma un 34% de repuestas que atribuye el ingreso, a la gestión de los padres y, además, según estas docentes, para la matriculación de un escolar con una discapacidad, las instituciones de la modalidad de Educación Especial, sólo intervienen en un 5% de los casos. Adicionalmente, un 2% ingresa por

gestión de la Coordinación de Educación Especial y otro 2%, ingresa por gestiones de la misma maestra.

Los resultados encontrados dan cuenta sobre las dificultades de muchos familiares en la búsqueda del cupo escolar, la gestión es fundamentalmente realizada por los familiares y generalmente inscriben a los escolares con discapacidad sin notificar dicha condición en la escuela, posiblemente como mecanismo para que el estudiante no sea nuevamente rechazado y garantizar así el derecho a la educación.

Como complemento a este último comentario, agregaremos lo referido por una de las maestras del aula regular (11B), cuando en una entrevista para el estudio, señaló lo siguiente: *...la mayoría de los niños que empezaron con nosotros, este... los papás encontraron cupos ¡luchando! ¡Inventando, y a veces mintiendo! lo que sea, pero ya estaban inscritos, una vez que comienzan con nosotros ¡ya tienen derechos! Y bueno, lo que hay es que ir abordando eso, que ya está en la escuela...*

Pregunta: Una vez que el escolar estaba matriculado en la escuela, la asignación de ese escolar ¿Se realizó bajo acuerdo y aceptación suya?

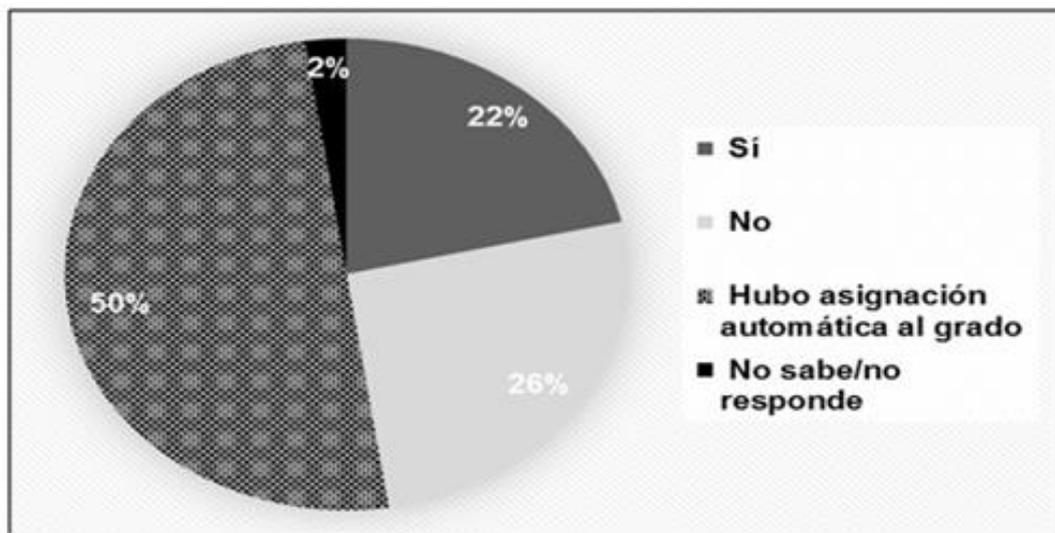


Figura 5.13 Acuerdo previo para la asignación del escolar con NEE al aula regular
Fuente: Elaboración propia

Con relación a la asignación del escolar con discapacidad en el aula bajo su responsabilidad, un 50% de las maestras respondió que la incorporación al grupo

del aula se hizo en forma automática, es decir, no hubo consulta, sólo recibieron un listado de alumnos/as. Por otra parte, un 26% manifestó que la asignación no se hizo con acuerdo ni aceptación por parte de ellas y otro grupo, con un porcentaje cercano al anterior mencionado y representando un 22% del total, respondieron que sí le asignaron al escolar, bajo acuerdo y aceptación por parte de ellas.

Pregunta: Una vez que el escolar estaba asignado a su aula, ¿Cuál fue su reacción al enterarse que tendría a un/a alumno/a con NEE?

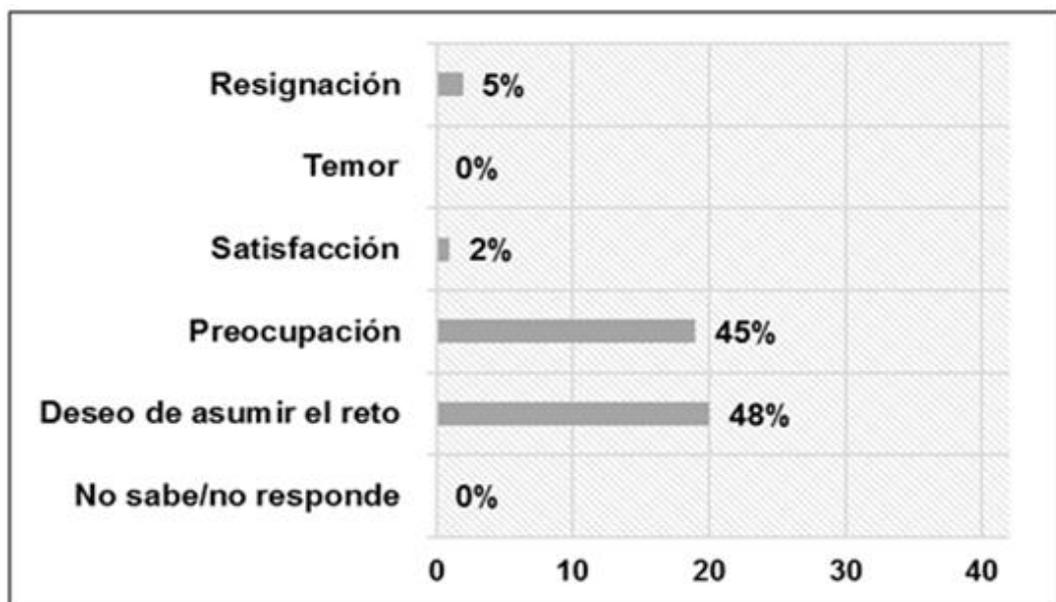


Figura 5.14 Reacción al enterarse de la asignación de un escolar con NEE
Fuente: Elaboración propia

Los resultados reflejados en la figura 5.14 son reconfortantes porque, a pesar de que en la mayoría de los casos, como se observó en la figura 5.13, la designación del alumnado con discapacidad, se hizo sin consulta y sin acuerdos mutuos, un alto porcentaje de estas docentes de aula regular, el 48%, manifestó que su reacción al enterarse de tal asignación, fue la de asumir el reto de la atención. Pero no sólo dicho resultado es alentador, sino que también un cercano 45% de las maestras respondieron que sintieron preocupación y sólo el 5% manifestó que tuvo una reacción de resignación. Por otro lado, a pesar de que sólo un muy bajo 2% reaccionó con satisfacción, ninguna de ellas expresó sentir temor.

|

A través del siguiente registro textual de una entrevista realizada a la maestra 11A, como docente de aula regular que le tocó atender a una alumna con Síndrome de Down, podemos apreciar con más claridad esto que estamos refiriendo. El nombre de la escolar, en este y en el resto de entrevistas ha sido modificado por respeto a los códigos de ética para estos casos y como resguardo para la confidencialidad.

Entrevistadora: *tú sientes que la primera parte con Endr..., por lo menos en el 1er año, ¿te generó angustia como maestra responsable?*

Entrevistada: *bueno, al principio sí, en verdad no sabía qué era lo que iba a hacer con ella, cómo comenzar.*

Entrevistadora: *y ya ahora con el 2do año, ya cuando tú cierras esta etapa ¿Tú crees que el nivel de angustia bajó o que lograste manejar el caso?*

Entrevistada: *sí ha bajado, y de repente, y bueno, me sentiría capaz de tener otro caso, aunque bueno, siempre me han tocado casos en el salón, sí siempre me han tocado casos allí.*

En otro momento de la entrevista a esta maestra de aula regular (11A) que vivió la experiencia de atender a una escolar con discapacidad intelectual, volvimos a tocarle el tema sobre cómo fue esa vivencia y qué aprendió de ella. Al respecto se generaron unos interesantes comentarios que dan cuenta sobre el impacto positivo del proceso de integración escolar, en el fortalecimiento de valores y principios como la solidaridad, la otredad y el respeto a la diversidad, veamos en estas expresiones sencillas, el sentir y el pensar de esta docente:

Entrevistadora: *Ahora, eh... con esa vivencia que tu tuviste, esa experiencia, ¿tú estarías dispuesta, en... en un futuro, a asumir casos similares? o por lo menos, ¿casos con necesidades educativas especiales?*

Entrevistada: *Bueno, no te voy a decir que no, de verdad que... la experiencia, a pesar de la poca información y el poco conocimiento, no fue mala, realmente que sí.*

Entrevistadora: *¿tú evalúas que fue positiva?*

Entrevistada: Sí, y también te puedo decir que me ayudó como persona, o como profesional, no sé... a valorar más, a valorar más a la, a los demás, a valorar este tipo de situaciones, te hace reflexionar que todos no somos iguales, que somos diferentes y ya! que de repente uno pasa por una situación... parecida, llega un momento que puedes pasar por lo mismo y te tienen que dar la oportunidad, no te parece?

Entrevistadora: Tú dices que como persona y como profesional te ha... ¿tú crees que a ti te ha servido la experiencia como profesional? ¿Cómo... como docente? en concreto, ¿cómo te ha servido la experiencia con Endr, eh?

Entrevistada: Bueno, ve, como profesional porque pienso que uno aprende más, y... bueno, uno aprende más y... va adquiriendo otros conocimientos para tratar a los niños. De repente la experiencia con Endr también me ayudó a mejorar mi relación hasta con los niños que en verdad no tienen problema, ser mejor, ser mejor en un aula de clases, ser mejor maestra...

Pregunta: ¿Qué cambios significativos se han producido en su escuela, con el proceso de integración escolar de niños/as con NEE?

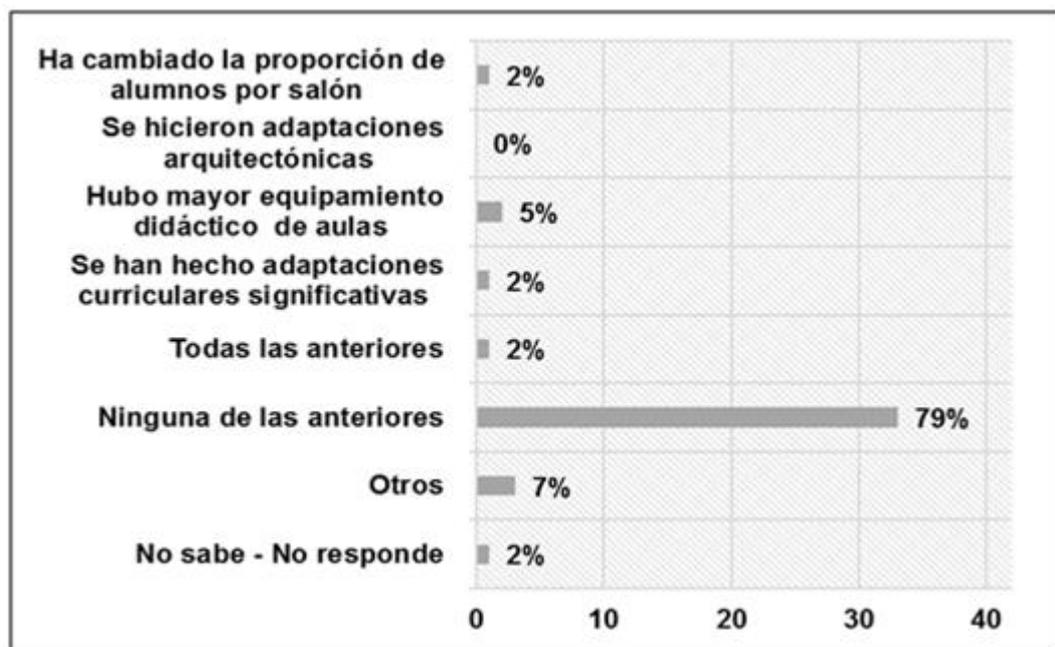


Figura 5.15 Cambios significativos en la escuela a propósito del proceso de integración.
Fuente: Elaboración propia

Esta pregunta y los resultados obtenidos son muy importantes para el estudio que nos hemos planteado, se trata de la indagación sobre los cambios que se deberían generar ante el proceso de integración escolar del alumnado con discapacidad. Las respuestas que observamos en la figura 5.15 son bastante contundentes. Un alto porcentaje, 79% del total, manifiesta que en su escuela no se han producido ningún tipo de cambios.

El otro 21% se distribuyó de la siguiente manera: 5% contestó que hubo un mayor equipamiento de material didáctico en las aulas, un 2% planteó que se han realizado adaptaciones curriculares significativas, también un 2% señala que ha cambiado la proporción de alumnado por salón y otro 2% refiere que sí se han realizado cambios asociados a todas las opciones señaladas anteriormente. Un 7% respondió que se han realizado otro tipo de cambios. Finalmente, resaltaremos el resultado del indicador sobre la accesibilidad arquitectónica y la eliminación de ese tipo de barreras, especialmente para los escolares con discapacidad física y sensorial, la cual obtuvo un 0% dentro del porcentaje de cambios en la escuela. Esta es una pregunta que repetiremos con las otras figuras escolares, por lo que veremos luego, las coincidencias y diferencias en este ámbito del proceso de integración.

Pregunta: La metodología en el aula ¿Se ha visto modificada por el ingreso del alumnado integrado?

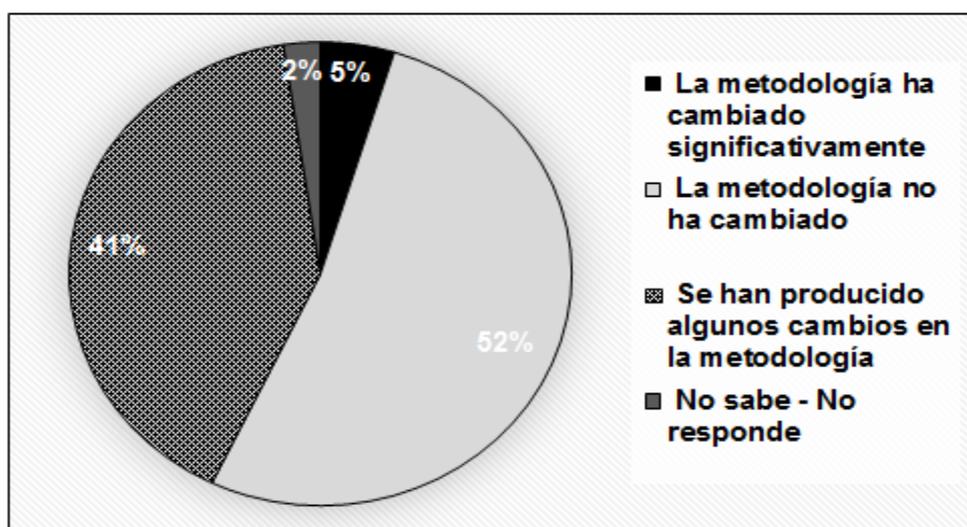


Figura 5.16. Cambio o no de la metodología
Fuente: Elaboración propia

Continuando en la línea sobre la indagación de los cambios, producto de la integración escolar, en esta oportunidad se preguntó sobre los cambios en las estrategias didáctico-metodológicas en el aula regular. Un mayoritario 52% respondió que no ha habido cambios, seguido también de un alto porcentaje de 41%, que señala que se han producido algunos cambios en la metodología, pero sólo un 5% respondió que sí se han producido cambios significativos en la metodología y un 2% marcó que no sabe o no responde. Esta pregunta está muy vinculada con la siguiente, sin embargo, los resultados fueron algo diferentes.

Pregunta: *¿Qué hace Ud. cuando detecta que el /la alumno/a con NEE no va al mismo ritmo de aprendizaje que el resto de alumnos/as?*

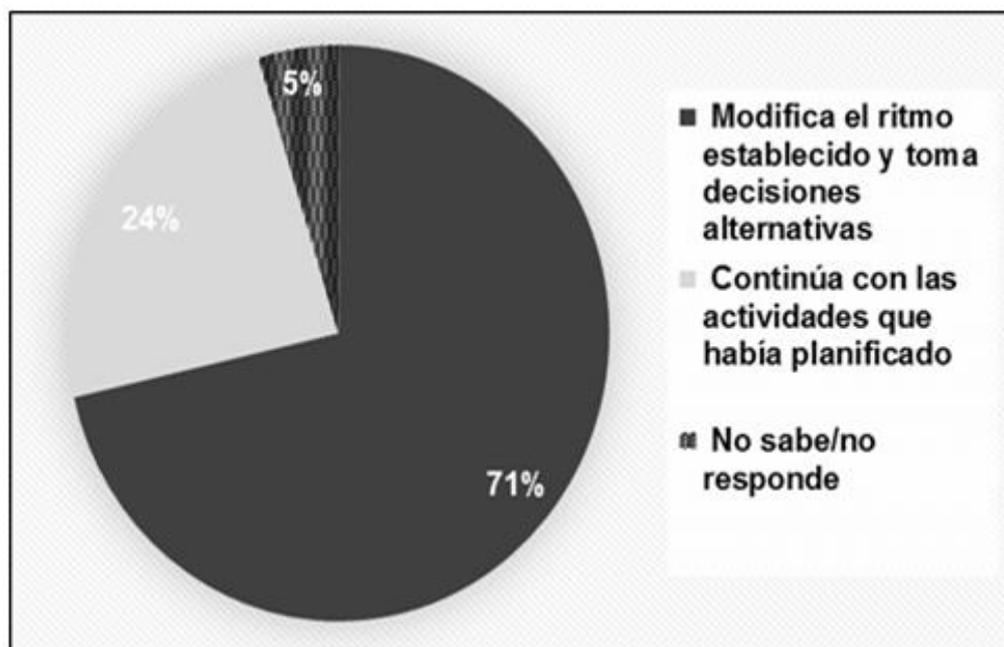


Figura 5.17. Decisiones ante los ritmos de aprendizajes
Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la figura 5.17, un 71% de las docentes señaló que sí hace modificaciones en el ritmo del trabajo pedagógico en el aula, cuando detecta que el escolar con NEE no va al mismo nivel de avance en el proceso de aprendizaje, con respecto al resto del grupo de aula. Por otra parte, el 24% de las docentes manifiesta que no toma decisiones alternativas y sigue en consecuencia con las actividades que había planificado para la clase y finalmente un 5% respondió en la opción, no sabe, no responde. Como se puede notar, esta es una

pregunta más precisa que la anterior, pero guarda estrecha relación con ella, pues seguimos hablando de los cambios didácticos y metodológicos en la clase. Veamos a través de la siguiente pregunta, la orientación de las decisiones en el aula, vinculadas con la presencia de alumnos con NEE.

Pregunta: *Gran parte de sus decisiones en el aula, están más dirigidas a que los/as alumnos/as con necesidades educativas especiales:*

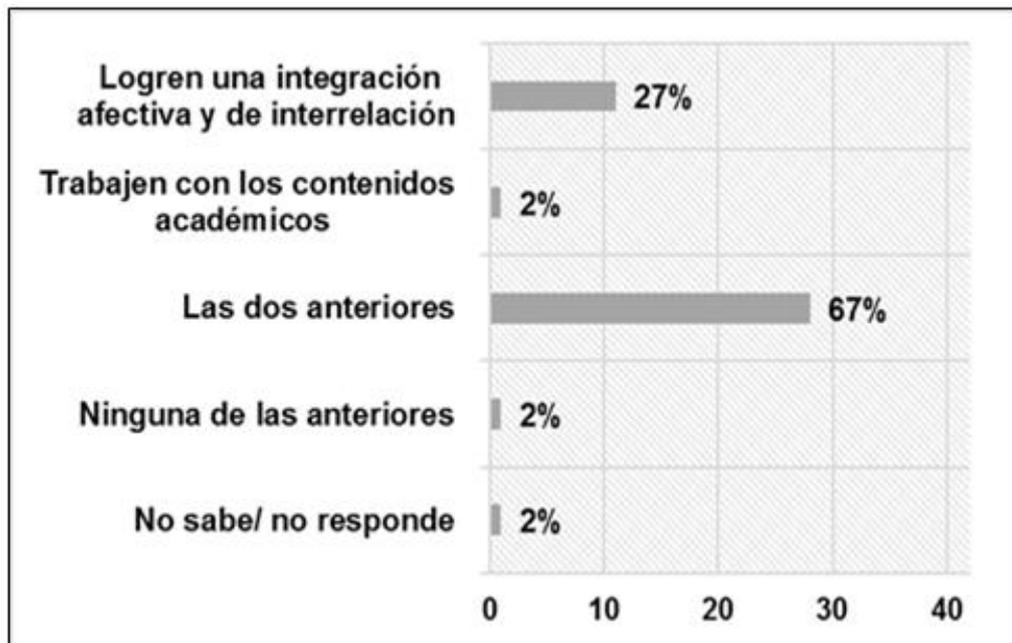


Figura 5.18. Orientación de las acciones pedagógicas en el aula
Fuente: Elaboración propia

En esta oportunidad, quisimos indagar sobre la orientación de las decisiones pedagógicas que toman las maestras del aula regular, es decir, nos planteamos analizar la tendencia de la atención hacia el escolar con discapacidad y, sorprendentemente (dado la cantidad de casos observados en algunas dinámicas de aula, la cual hemos tenido la oportunidad de conocer), se registraron los resultados reflejados en la figura 5.18.

La mayoría de las maestras encuestadas, el 67% de éstas, manifestó que gran parte de sus decisiones en el aula, están más dirigidas a que los/as alumnos/as con necesidades educativas especiales tengan resultados, tanto en el campo de una integración afectiva y de interrelaciones, como en el campo de los contenidos académicos. Esto es muy favorable para el proceso de integración escolar, porque como se sabe, en muchos casos, al alumnado con discapacidad, se

le suele subestimar en el ámbito del aprendizaje de los contenidos curriculares, especialmente en los casos de discapacidad intelectual y por tanto, a priori, no se hacen los suficientes esfuerzos para que adicional a la obtención de logros en materia de las interrelaciones personales y sociales, pueda también avanzar a un determinado ritmo, en los logros de otras competencias asociadas más a los contenidos curriculares.

Para corroborar lo mencionado anteriormente, observaremos en la figura 5.18 el siguiente hallazgo: el segundo porcentaje más alto de respuestas, un 27% de maestras, manifestaron que orientan sus esfuerzos de atención escolar, sólo para que el escolar con discapacidad pueda tener una mayor integración afectiva y de interrelación y por otra parte, un escueto 2% de las docentes manifestó que orientan sus esfuerzos sólo para obtener logros en los contenidos académicos. También otro 2% respondió que no hace esfuerzos hacia ninguna de las dos orientaciones.

Pregunta: *¿Cuáles son los criterios de evaluación para los/as alumnos/as con discapacidad?*

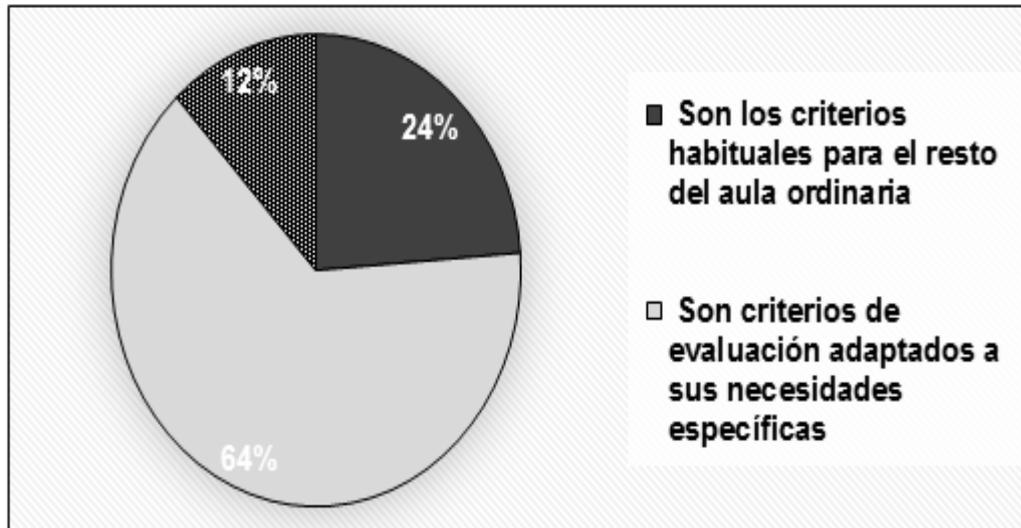


Figura 5.19. Criterios para la evaluación de los alumnos con discapacidades
Fuente: Elaboración propia

La figura 5.19 muestra los criterios de evaluación utilizados por las maestras regulares con los/as alumnos/as con discapacidad. La mayoría de ellas, un 64%, respondió que recurría a una evaluación adaptada a las necesidades específicas de las/os estudiantes, mientras que el 24% mantenía los criterios habituales que para

el resto del aula ordinaria. La prevalencia de las adaptaciones en el sistema de evaluación, representa un buen indicativo asociado con las adaptaciones curriculares. Finalmente un 12% de las encuestadas se decidió por la opción no sabe/no responde.

Pregunta: *¿Se siente Ud. satisfecho/a con la gestión del Ministerio de Educación, en materia de apoyo para la atención de los/as alumnos/as con discapacidad?*

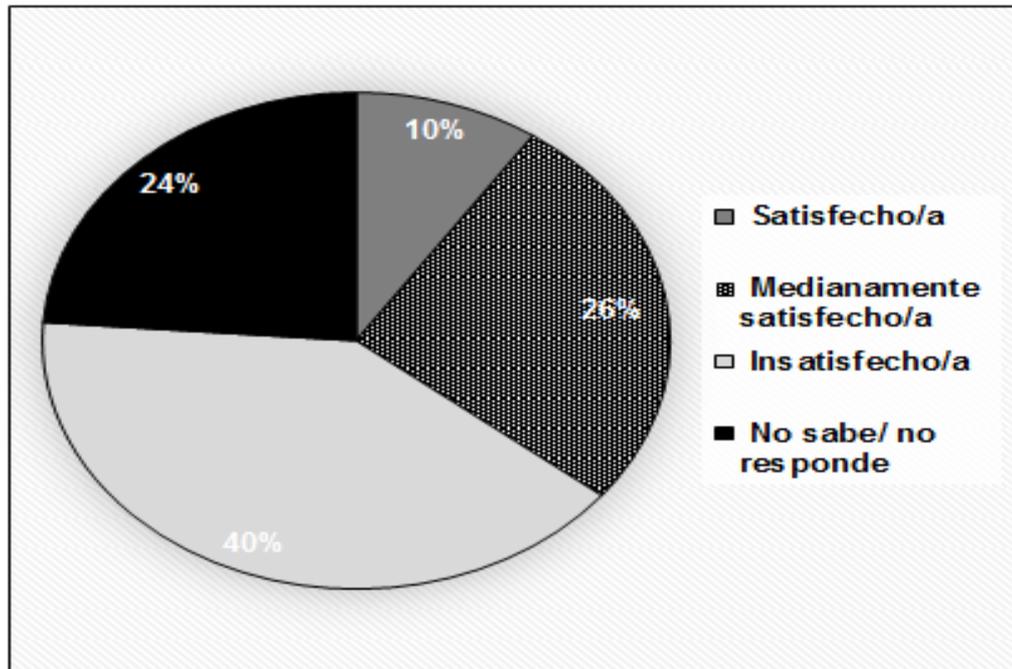


Figura 5.20. Niveles de satisfacción con la gestión del MPPE

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a los niveles de satisfacción con la gestión del Ministerio de Educación, en materia de apoyo para la atención de los/as alumnos/as con discapacidad, la figura 5.20 muestra que el 40% de las maestras se encuentra insatisfecha con dicha gestión, en contraste con el 10% que se sienten satisfechas. Así mismo, el 26% respondió que estaba medianamente satisfecha. Es llamativo el dato del 24% de las maestras que no sabe o no responde a esta pregunta.

|

Pregunta: ¿Cuenta su escuela con un personal profesional (docente especialista o psicopedagogo/a) para la atención de los niños y niñas integrados/as?

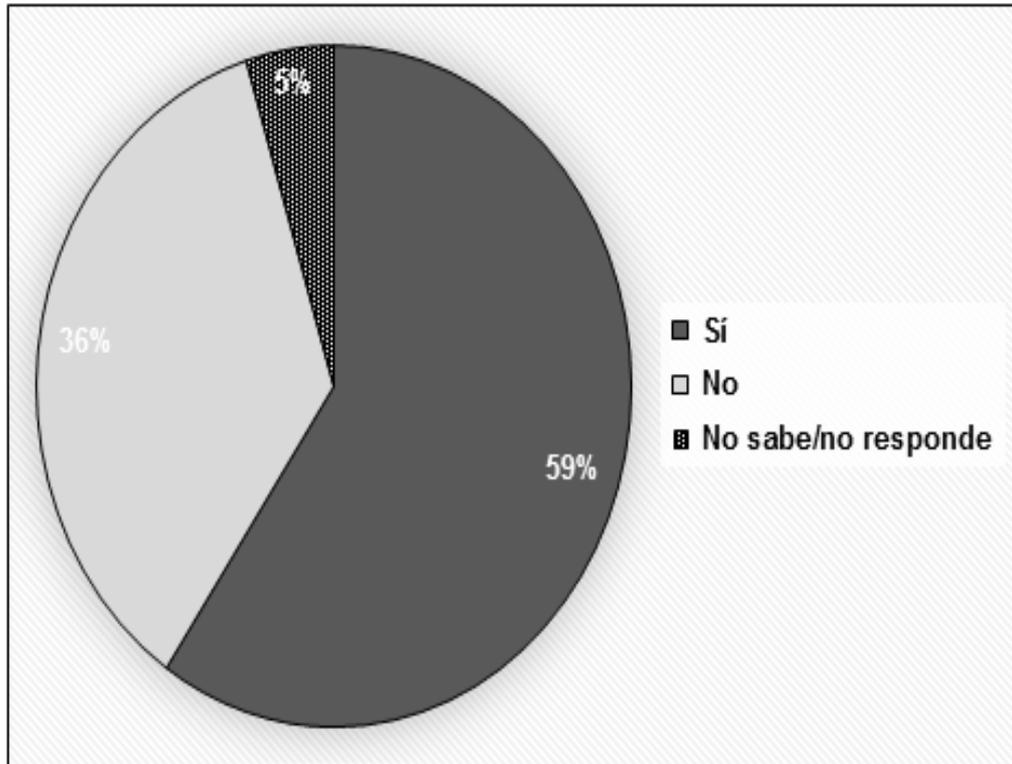


Figura 5.21. La escuela cuenta o no con profesionales de apoyo para la atención a niños/as integrados/as

Fuente: Elaboración propia

La figura 5.21 refleja que la mayoría de las encuestadas, un 59%, afirma que su escuela cuenta con un personal profesional, sea docente especialista o psicopedagogo/a, para atender a las/os estudiantes con NEE, mientras el 36% de las maestras respondió que su escuela carece de dichos profesionales. Estos resultados cobran importancia pues se trata de uno de los factores necesarios para la integración escolar del alumnado con discapacidad. Un 5% no sabe o no responde sobre este dato. La siguiente pregunta le fue formulada sólo a este 59% que respondió afirmativamente la pregunta anterior.

Pregunta: ¿Cómo valora Ud. el papel que cumple la/el docente especialista o psicopedagogo/a de su escuela, en el apoyo para la atención del alumnado con discapacidad?

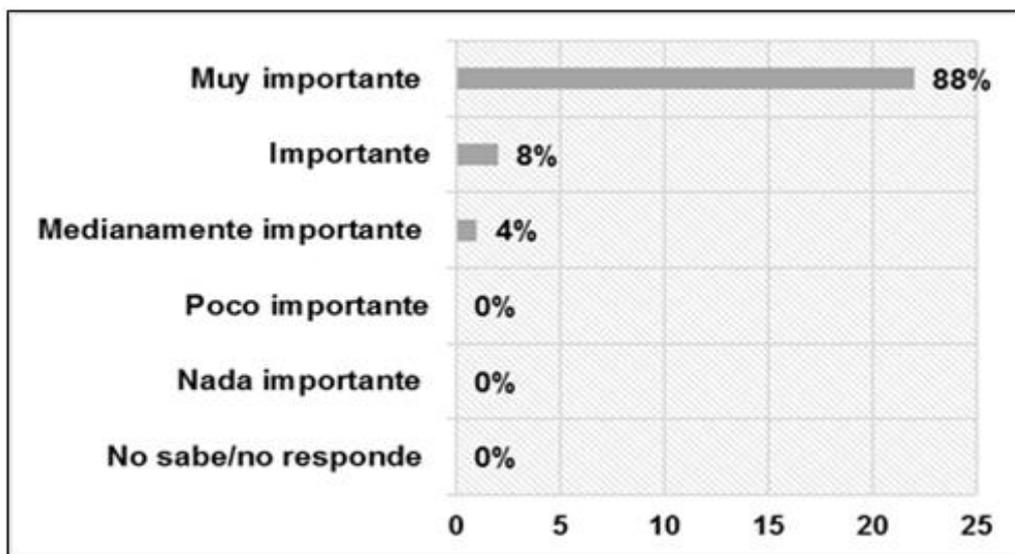


Figura 5.22. Valoración del personal profesional de apoyo para la atención del alumnado con discapacidad.

Fuente: Elaboración propia

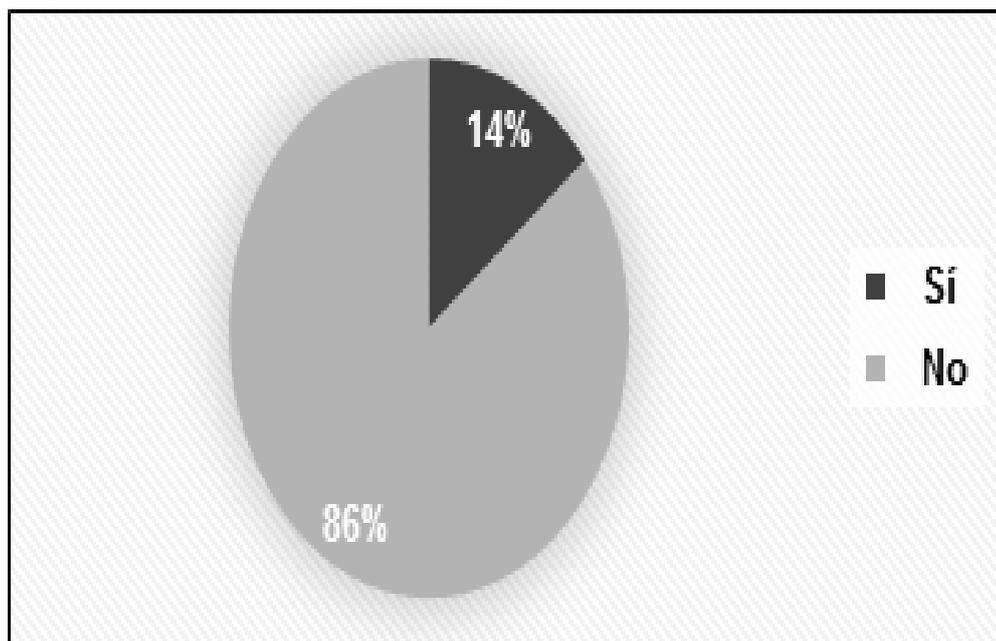
Esta es una pregunta que se le realizó sólo al 59% de maestras que respondieron positivamente, cuando se les preguntó si su escuela contaba con, por lo menos, un profesional, docente especialista o psicopedagogo/a, como personal de apoyo para la atención de los niños y niñas integrados/as. En esta oportunidad se indagó con las maestras regulares, sobre su valoración hacia ese profesional de apoyo. Los resultados reflejados en la figura 5.22 son bastante contundentes: el 88% de las maestras, valora como muy importante a ese personal, seguido de un 8% que considera que es importante y un 4% que lo valora como medianamente importante. Ninguna de las maestras encuestadas registró una valoración, en términos de poco o nada importante.

Estos resultados cuantitativos que estamos señalando sobre la valoración que se hace de la figura de la docente especialista, fueron ratificados en las distintas entrevistas realizadas tanto a maestras de aula regular, como al personal directivo de las escuelas. A continuación presentaremos un contenido textual transcrito de la entrevista realizada a la maestra 11C, y que al respecto, comentó lo siguiente:

Entrevistador: *Ahora este... tú crees que... eh... eso que yo te dije de atender las diferencias, bueno... no te... no te limites solamente a los casos con discapacidad, estamos hablando de las diferencias de todos los niños ¿Aquí en la escuela se dan las condiciones para atenderlos?. ¿Hay condiciones favorables crees tú, para... para que eso se dé?, desde el punto de vista de la formación de ustedes, las condiciones materiales, el apoyo técnico?...*

Entrevistado: *Bueno... las condiciones, bueno... vamos a decir que, no en un 100%, faltan muchas cosas ¡verdad! Porque aquí por ejemplo, los maestros se observan bastante preocupados, de repente en su aula tienen un grupo de niños que tienen problemas de disciplina ¡ve!, de rendimiento, pero tenemos a favor el aula integrada, que es maravilloso contar con eso, una ayuda grandísima para atender de verdad esas diferencias.*

Pregunta: *¿Cuenta Ud. con el apoyo de un/a auxiliar “tutor” dentro de su aula, para la atención del alumnado integrado?*



*Figura 5.23. Presencia de personal auxiliar “tutor” en el aula integrada.
Fuente: Elaboración propia*

En este caso, como lo evidencia la figura 5.23, la respuesta es contundente y significativa: el 86% de las maestras encuestadas no cuenta con el apoyo de un/a auxiliar “tutor” dentro de su aula para la atención del alumnado integrado. Sólo una minoría de las maestras que representan un 14%, sí está siendo apoyada por

un/a auxiliar “tutor” en el salón de clases. Las siguientes dos preguntas se les formuló sólo a este 14% de maestras de aula regular que respondieron afirmativamente.

Pregunta: *¿Quién financia los honorarios de ese/a docente auxiliar “tutor”?*

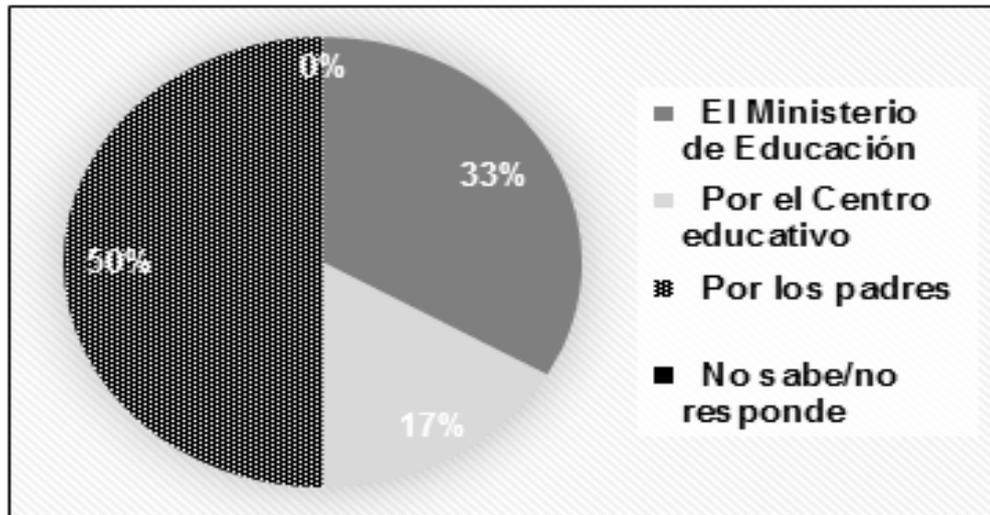


Figura 5.24 Financiamiento de los honorarios para el/la tutor/a
Fuente: Elaboración propia

En la figura 5.24, relacionada con la fuente de financiamiento de el/la docente auxiliar “tutor”, las maestras que sí cuentan con este recurso humano respondieron en un 50% que es sufragado por los padres y un 33% que lo financia el Ministerio de Educación, mientras que un 17% respondió que es pagado por el centro educativo. En asociación a los resultados de la figura 5.24, a continuación ofreceremos un contenido textual de un diálogo que se generó en una entrevista de tipo semiestructura (44A) con una directora de un colegio privado, esta fue la información que aportó sobre el mecanismo de financiamiento de las/los tutoras/es:

Entrevistadora: *ahora por ejemplo cuando tú tienes un caso de Autismo, de Síndrome de Down, este... ¿los atiende, adicional a esa psicopedagoga, otro tipo de especialista?*

Entrevistada: *El síndrome de Down no lo aceptamos en esta institución, tenemos es autismo, autismo sí.*

Entrevistadora: *¿no?*

Entrevistada: *no los aceptamos, pero autismo sí, hay niños con autismo que no requieren ni siquiera la atención del psicopedagogo, pero son pocos casos, pero hay casos que el niño con retardo, hiperactivo, necesita una atención especial, para eso se habla con el padre y contratan un tutor. ¿Qué son esos tutores?, esos tutores casi siempre son muchachas que están estudiando en esos institutos donde preparan personas con dificultades de aprendizaje, unas que están estudiando, unas que son graduadas que trabajan aquí, pero no trabajan por nuestra cuenta, sino que eso es un trato del representante.*

Entrevistadora: *lo cancela en todo caso... el... representante?*

Entrevistada: *Sí el representante, se ponen de acuerdo y lo cancela... el representante, ¿entiendes?, porque en realidad el colegio...*

Estos resultados que se generaron al aplicar los instrumentos de recolección de información, tanto cuantitativos como cualitativos, son muy importantes en los hallazgos sobre el peso económico de las familias con escolares con discapacidad, en función de que sus niños y niñas puedan ser atendidos en las escuelas regulares. Lo que implica hacer una lectura crítica sobre las políticas públicas en esta materia, pues al parecer, el Estado debe reforzar lo relacionado a los distintos equipos de apoyo de carácter público y gratuito.

Pregunta: *En su aula ¿Cuáles son las principales tareas de el/la docente auxiliar “tutor”?*

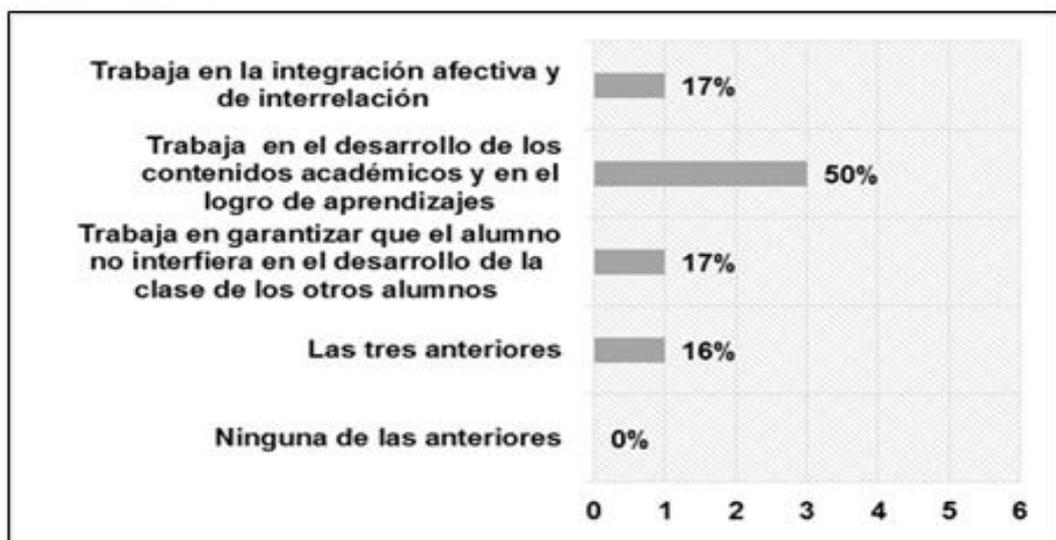


Figura 5.25. Funciones de el/la Tutor/a en el aula
Fuente: Elaboración propia

Con respecto a las principales tareas del/la docente auxiliar “tutor”, la figura 5.25 muestra que en un 50% se relaciona con el desarrollo de los contenidos académicos y en el logro de los aprendizajes, es decir, se centra en lo escolar. De la otra mitad de auxiliares “tutores”, un 17% se enfoca en la integración afectiva y de interrelación, el otro 17% trabaja en garantizar que el/la escolar no interfiera en el desarrollo de la clase para los otros alumnos, y el 16% de las encuestadas respondió que el/la docente auxiliar “tutor” realiza en conjunto, las tres funciones anteriores.

Pregunta: *¿Le ha facilitado el Ministerio de Educación algún apoyo de especialistas externos, que lo respalde en la atención de los casos de escolares con discapacidad?*

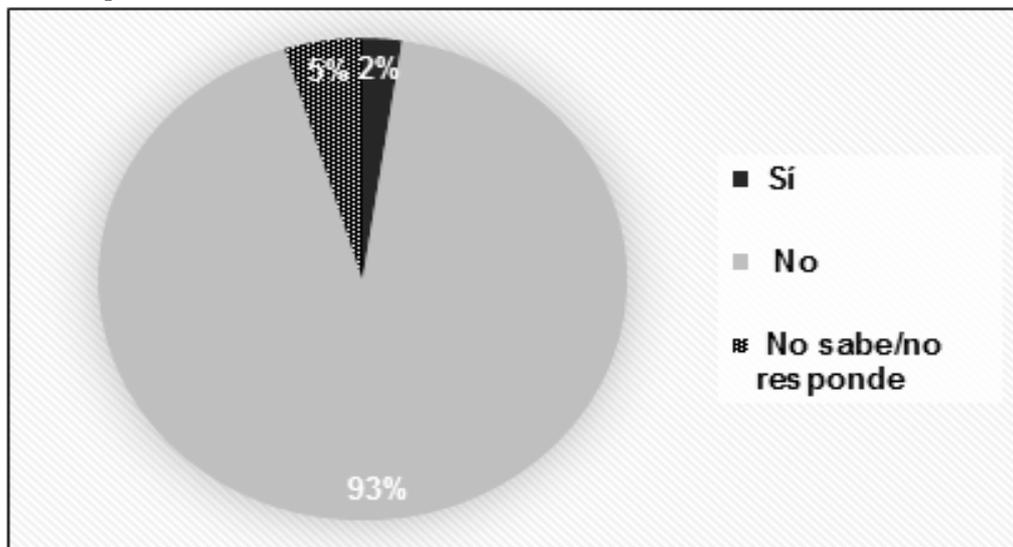


Figura 5.26. Apoyo con especialistas externos desde el MPPE
Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la figura 5.26, el 93% de las maestras del aula regular, es decir, casi la totalidad de ellas, respondieron que desde el Ministerio de Educación, no habían recibido ningún apoyo de especialistas externos, que les acompañara en el asesoramiento de las acciones para la atención del alumnado con discapacidad. Apenas un 2% respondió que sí ha recibido el apoyo externo y un 5%, optó por no responder.

Pregunta: Si la respuesta anterior es negativa, por favor, responda la pregunta que sigue: *¿Con quién garantiza Ud. el asesoramiento y apoyo requerido para el alumnado integrado/a?*

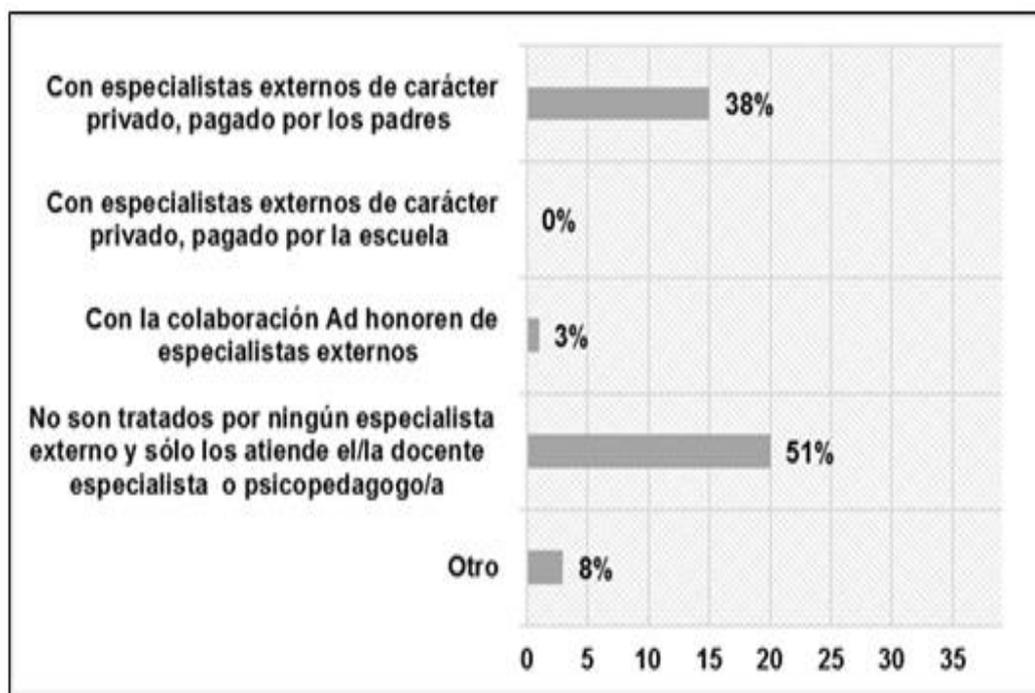


Figura 5.27. *Con quién garantiza el apoyo para atender el escolar con NEE*
Fuente: *Elaboración propia*

Cuando preguntamos a ese 93% de maestras que dijeron no haber recibido, por parte del MPPE, un apoyo vinculado a especialistas externos para su acompañamiento en la atención de los escolares con discapacidad, ¿con quién garantizaban el asesoramiento y apoyo requerido?, sus respuestas se resumen en la figura 5.27: la mayoría de los casos, un 51%, de los escolares son tratados sólo por los profesionales de apoyo interno a la escuela, es decir, por la/el docente especialista en los centros educativos públicos y por las/os psicopedagogas/os en los colegios privados.

También un representativo 38% de las maestras, manifestaron que cuentan con el apoyo de especialistas externos de carácter privado pagado por los padres y familiares de estos alumnos. Sólo un 3% señala que recibe el apoyo de especialistas externos, en calidad de colaboración sin pago alguno y, finalmente, se registró un 8% de respuestas que recurre a otro tipo de apoyo.

Pregunta: ¿Conoce Ud. sobre las posibilidades que brindan las adaptaciones curriculares en la atención a los niños y niñas con NEE?



Figura 5.28. Conocimiento sobre las adaptaciones curriculares
Fuente: Elaboración propia

A pesar de las alentadoras respuestas que constituyeron los mayores porcentajes de las figuras 5.16, 5.17 y 5.19, luego, cuando en forma más directa se les preguntó sobre si conocían sobre las adaptaciones curriculares, sorprendentemente una gran mayoría de las maestras encuestadas, un 81%, respondió que desconocía sobre las adaptaciones curriculares. El 12% contestó que conocía algo y sólo un 5% respondió que sí conocía y tenía buen manejo sobre el tema. Un 2% no sabe o no responde.

En las dos preguntas siguientes, sólo participó el pequeño grupo del 17% de maestras que respondieron afirmativamente a esta pregunta, es decir, el 12% que dijo que sí conocía algo sobre las adaptaciones curriculares, más el 5% que respondió que sí conocía bien y tenía buen manejo sobre el tema de los ajustes y la flexibilidad curricular.

Pregunta: *En su aula ¿Se hacen adaptaciones curriculares para atender al alumnado integrado?*

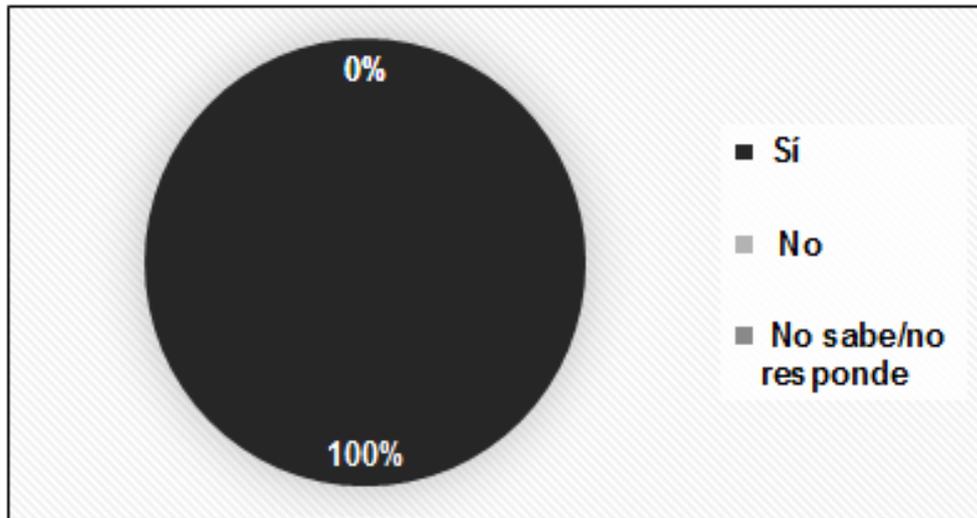


Figura 5.29. Si se hacen adaptaciones curriculares en el aula
Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia en la figura 5.29, el 100% de este pequeño grupo de docentes, respondió afirmativamente, cuando se les preguntó si en sus aulas se hacían adaptaciones curriculares. Luego, para precisar aún más sobre este punto, se les preguntó lo siguiente:

Pregunta: *¿Quién hace las adaptaciones curriculares para el alumnado integrado?*

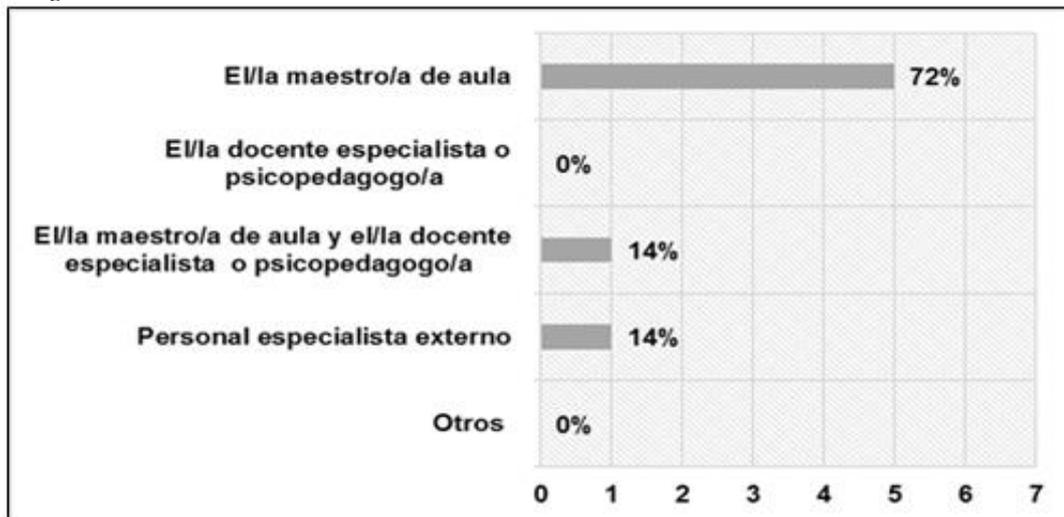


Figura 5.30 Profesional encargado de hacer las adaptaciones curriculares en el aula regular
Fuente: Elaboración propia

La figura 5.30 nos muestra los resultados en torno a cuál/es es/son la/s figura/s principal/es en la responsabilidad de elaborar las adaptaciones curriculares. Un 72% de este grupo de maestras manifestó que ellas mismas hacían las adaptaciones curriculares a los escolares integrados, el 14% respondió que las hacían entre ellas y el personal profesional de apoyo y, finalmente, otro 14% manifestó que dichas adaptaciones las hacía un profesional especialista externo.

Pregunta: *¿Cuál de los aspectos referentes a la figura docente de aula, piensa que tiene mayor importancia para el proceso de integración escolar?*

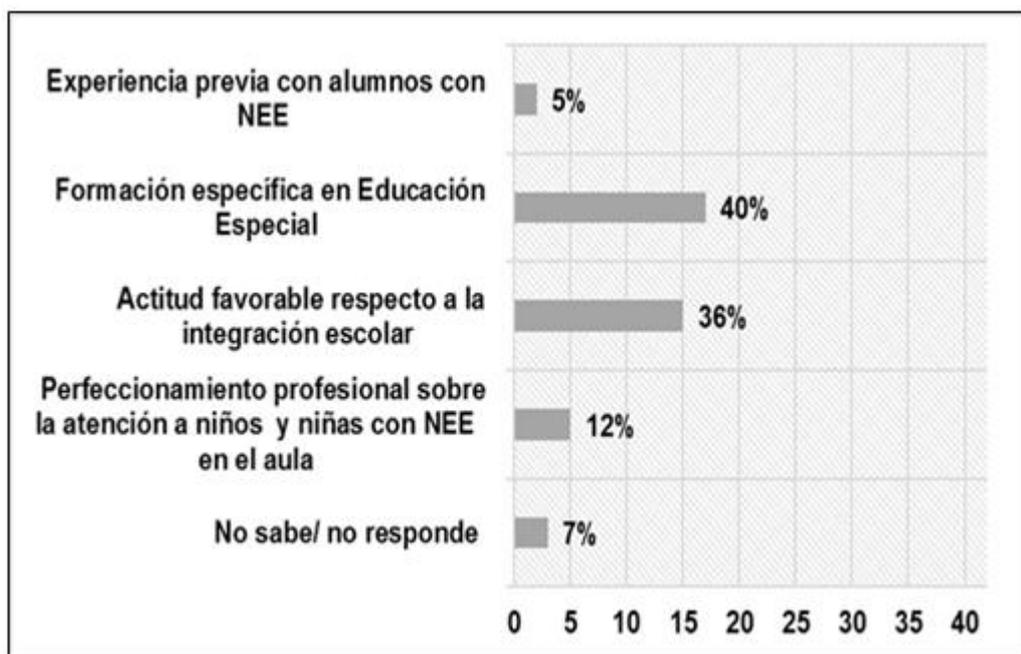


Figura 5.31. Factores más importantes para la integración escolar
Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los factores más importantes para la integración asociados a la figura de la maestra de aula regular, se obtuvieron los siguientes resultados: El 40% de las docentes consideró que el factor de mayor importancia era la formación en Educación Especial. Con un porcentaje muy cercano al anterior, 36%, opinaron que una actitud favorable hacia la integración era más significativa para dicho proceso. Luego un 12% optó por preferir el perfeccionamiento profesional sobre la atención a los escolares con NEE y un 5% consideró que lo más importante era la experiencia previa. Finalmente un 7% no respondió.

Pregunta: ¿La presencia en su aula de alumnos/as con discapacidad, ha modificado las expectativas que Ud. tenía respecto al proceso de integración escolar?

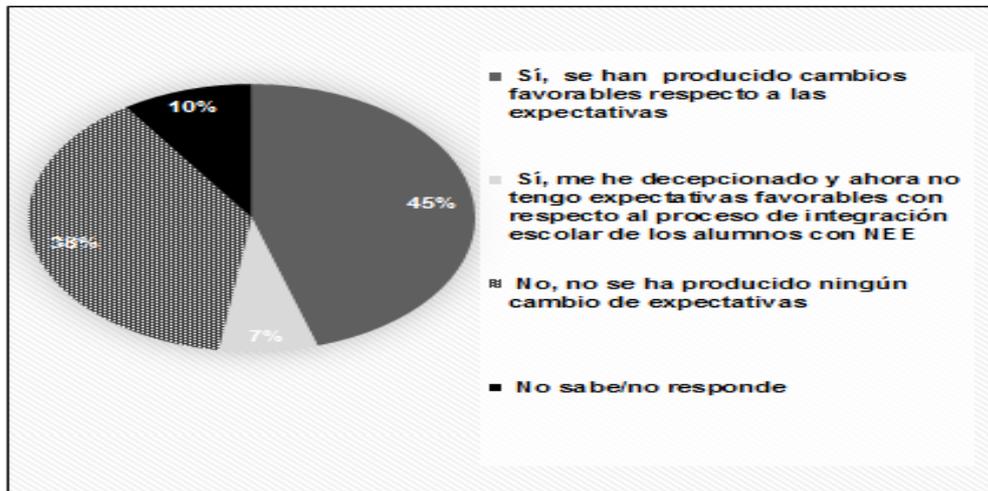


Figura 5.32 Cambios de expectativas sobre la integración

Fuente: Elaboración propia

En torno a si se habían modificado las expectativas que tenían respecto al proceso de integración escolar, ante la presencia en el aula de los escolares con discapacidad, la respuesta mayoritaria de un 45% fue que sí se había producido cambios favorables en las expectativas, seguido de un 38% que manifestó que no se produjo ningún cambio de expectativas. Un menor porcentaje de 7% que respondió que sí habían cambiado sus expectativas, pero en forma negativa. Un importante 10% optó por no responder.

Pregunta: ¿Ha asistido Ud. a actividades de formación y actualización asociadas con la atención de alumnos/as con NEE en los últimos 2 años?

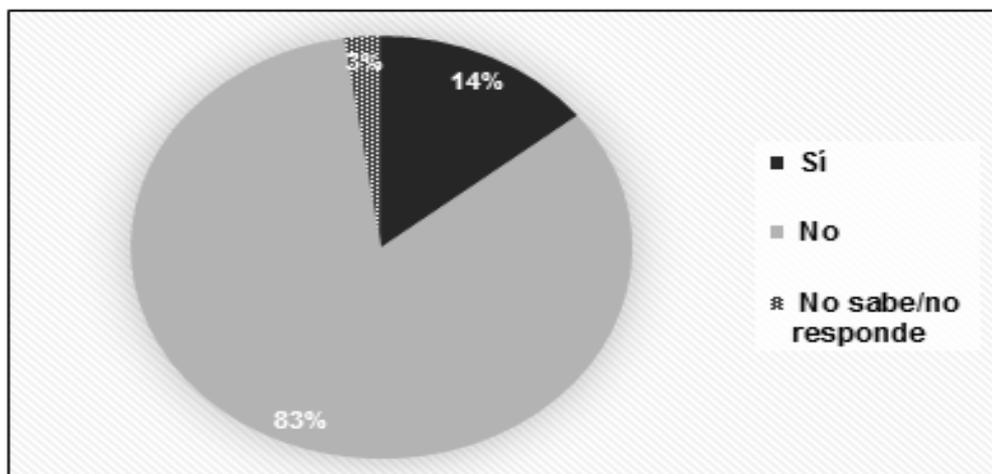


Figura 5.33. Asistencia a eventos de formación y actualización sobre integración escolar

Fuente: Elaboración propia

|

Esta pregunta es muy importante para el análisis del proceso de integración escolar en Caroní, se trata del factor asociado a la formación y actualización de las maestras de aula regular. Especialmente cuando nos encontramos con resultados como los siguientes: en un alto porcentaje, 83%, las docentes respondieron que en los últimos dos años, no habían asistido a actividades de formación vinculada a la atención de escolares con necesidades educativas especiales. Sólo un 14% manifestó que sí había asistido. El otro 3% no respondió.

Como complemento de este resultado de la encuesta, agregaremos algunos interesantes comentarios que realizaron, por una parte, una docente de aula regular, codificada como 11A y por otra, una representante de las autoridades educativas en materia de formación, identificada como 00G, en ocasión de participar en las entrevistas para el estudio. Con respecto a la formación y actualización docente para la integración, esto fue lo que manifestaron:

Entrevistada 11A:

Entrevistadora: *La otra parte que mencionábamos, este..., el problema de la formación como docentes con esos casos...*

Entrevistada: *Sí, que comenzamos a hablar, este... mira, yo por ejemplo no he tenido ninguna formación, orientación, así como especie de un básico, no. Lo más sencillo para trabajar con ellos, no. Hace poco le pedí a la maestra especialista, me dio una copia de unos temas, los estuve leyendo allí, pero yo pienso que no es suficiente, como uno de verdad, entrenarse para eso, para este tipo de casos.*

Entrevistada 00G:

Entrevistadora: *ahora J..., un aspecto es la parte personal de los docentes, el sistema cultural, tienen toda una tradición de valores, tá tá tá, todo eso...!, pero otro aspecto es el Estado y lo que tiene que ver con las políticas de formación, de preparación del docente. Hoy día, ¿cómo están las políticas del Estado en eso? porque a lo mejor incluso, ustedes son representantes del Estado, pero a lo mejor ustedes, porque tienen una inquietud personal...pero pregunto yo, ustedes como responsables en las coordinaciones en las que están y que*

|
representan al Estado, ¿cuál es la política hoy día del Estado en cuanto a formación, en cuanto a preparación de esos maestros?

Entrevistada: *bueno yo creo que en cuanto a eso, las universidades son autónomas, las universidades preparan su propio currículo..., pero definitivamente esos pensum hay que cambiarlos, y cada universidad tiene que asumirlo como tal, porque como política el Estado parece ser que no está ... no se inmiscuye en la formación de esos pensum y realmente....*

Entrevistadora: *¿y la formación de los maestros activos?*

Entrevistada: *bueno tú sabes que nosotros dentro de lo que es la autoformación, porque la idea es precisamente ir cambiando esquemas, que ya... yo pienso que nos han dado mucho, en el sentido de que te preparan, te preparan y simple y llanamente los maestros desechan... muchas veces a nosotros, nos llegan a las manos una cantidad de talleres, los mismos encuentros nacionales e internacionales, que te permiten asistir pero tienes que de alguna manera costear esos gastos, simple y llanamente el tema de apenas decir, tienes que pagar, ya eso implica un costo que la gente rechaza de plano toda instrucción, entonces que pasa? que el detalle está en que todavía el docente no internaliza cuáles son sus roles y dentro de esos roles está precisamente, el investigador y bueno, lamentablemente el mismo Estado ha dado la oportunidad, porque por lo menos nosotros en Caroní tenemos la gran alternativa y estrategia que tenemos aquí, el Centro de Formación, donde te dicta a ti... todos nosotros y nosotros prestamos nuestra colaboración al centro para dictar los talleres...*

Como se puede observar tanto en los resultados de la encuesta como en las entrevistas realizadas, la formación docente como uno de los factores de importancia y claves para alcanzar un proceso exitoso de integración escolar para el alumnado con discapacidad, presenta serias carencias. La mayoría de estas maestras encuestadas, en un 83%, informaron que en los últimos dos años, no habían asistido a actividades de formación vinculada a la atención de escolares con necesidades educativas especiales y estamos hablando de docentes que para ese momento tenían integrado en su aula, por lo menos a un escolar con discapacidad.

Y como observamos en las respuestas de la entrevistada 00G, a pesar de las gestiones individuales que algún funcionario pueda o no hacer en esta materia, en sus respuestas, no se percibe una política de Estado para la transformación de esta realidad, en términos de lineamientos y en específico, pareciera que no hay un plan o programa para la formación necesaria en este ámbito escolar. Estos hallazgos se corroboran con los resultados de la siguiente pregunta que le fue formulada sólo al pequeño grupo de maestras que señaló que sí asistió a actividades de formación en los últimos dos años, es decir, al 14% que respondió afirmativamente, según la figura 5.33, ello con el objeto de indagar sobre quién gestionó la asistencia a esos eventos.

Pregunta: *¿Quién gestionó la asistencia al evento formativo?*

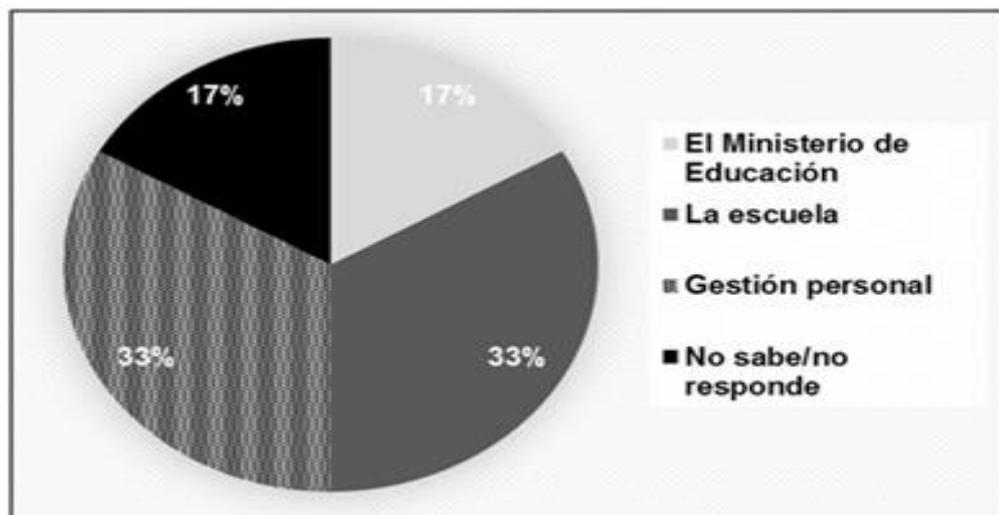


Figura 5.34. Gestión del evento formativo

Fuente: Elaboración propia

La asistencia a las actividades de formación y actualización en materia de atención de escolares con necesidades educativas especiales, se ha logrado, en un 33%, fundamentalmente, por gestión personal, y con igual porcentaje, las docentes manifestaron que se logró por la gestión particular de la escuela. Luego un 17% de maestras que han participado en eventos formativos, respondieron que ha sido gracias a la gestión del Ministerio del Poder Popular para la Educación. Finalmente, un significativo 17% de este grupo de docentes optó por no sabe/no responde, lo cual llama la atención, pues es una proporción alta para este tipo de opción, aunque pudiera ser que no recordaban con precisión lo que se les preguntaba, al tratarse de eventos en los dos últimos años.

Pregunta: *¿Cuáles cree Ud. son las principales necesidades de formación para los docentes que atienden alumnos/as con NEE en el aula ordinaria?*

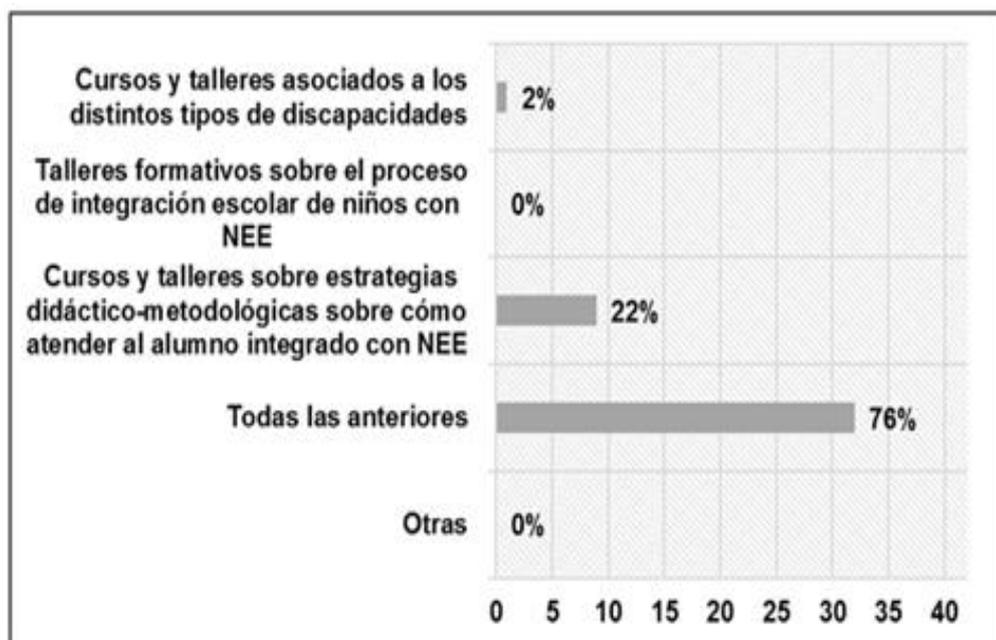


Figura 5.35. Principales necesidades de formación para los docentes que atienden alumnos con NEE.

Fuente: Elaboración propia

Tal como se refleja en la figura 5.35, al preguntárseles sobre cuáles creían ellas eran las principales necesidades de formación para las/os docentes que atienden alumnos/as con NEE en el aula ordinaria, la respuesta fue tajante: el 76% de las encuestadas, respondió “todas las anteriores”. Esto quiere decir, según esa opinión, que se necesita formación en cursos y talleres asociados a los distintos tipos de discapacidades, sobre el proceso de integración escolar de niños/as con necesidades educativas especiales y sobre estrategias didáctico-metodológicas para atender al escolar integrado.

Un 22% de las maestras se inclinó sólo por los cursos y talleres sobre estrategias didáctico- metodológicas y un 2% optó por los talleres asociados a los distintos tipos de discapacidades. Ninguna de las docentes seleccionó los talleres sobre el proceso en sí, de la integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales

Pregunta: ¿Cuáles son los criterios de promoción para los/as alumnos/as con NEE?

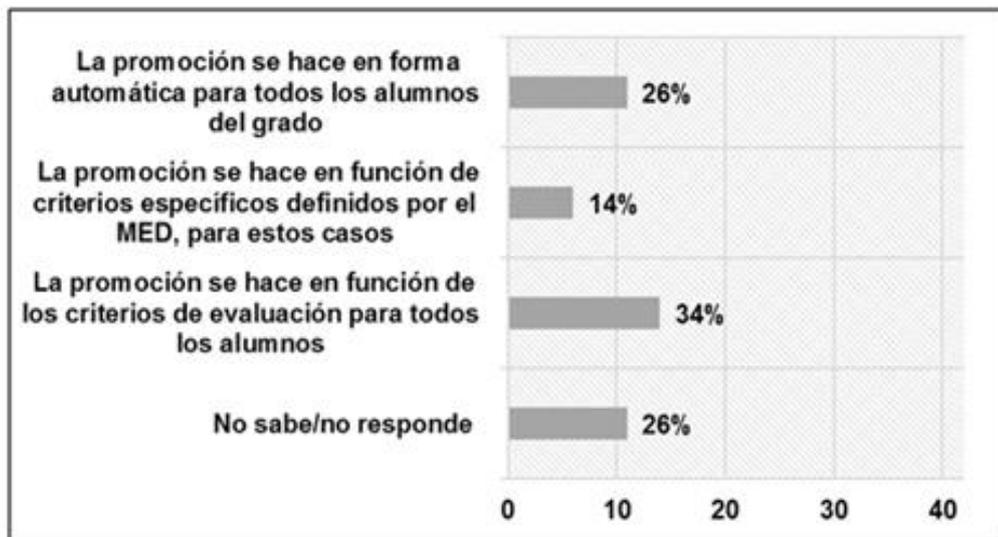


Figura 5.36. Criterios de promoción para los escolares con NEE
Fuente: Elaboración propia

Para esta parte final de la encuesta a las maestras del aula regular, se abordó el tema sobre la promoción de grado y se les preguntó de manera precisa ¿cuáles eran los criterios de promoción para los/as alumnos/as con necesidades educativas? Como se puede ver, las respuestas estuvieron muy diversificadas, lo cual, para un elemento académico que debería estar claramente definido y regulado, pareciera indicar que hay cierta desinformación y diversidad de criterios. Veamos los resultados en forma más específica:

La opción “no sabe/no responde” con un porcentaje del 26% de respuestas, puede ser indicador de cierto nivel de confusión y desconocimiento sobre este aspecto curricular de la gestión escolar. Por otra parte, el porcentaje más alto de respuestas de las maestras, 34%, señalan que los criterios de promoción para los escolares con discapacidad, son iguales que los del resto del alumnado. Otro 26% plantea que la promoción se hace en forma automática para todos los/as alumnos/as de grado, lo cual, como se sabe, ocurre efectivamente en nuestro país, en los niveles de Educación Inicial y en la primera etapa de la Educación Básica. Finalmente un 14% opinó que los criterios de promoción se hacían en función de normas específicas que establecía el MPPE para estos casos con discapacidad.

5.3.2 La integración escolar en el municipio Caroní: Perspectivas de las/os docentes especialistas de escuelas públicas

Los resultados que a continuación vamos a presentar y describir, corresponden a la opinión de un importante grupo de profesionales con vinculación directa en el proceso de integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales. Se trata de las/os docentes especialistas (D.E.), que, como ya se ha mencionado, es un personal docente adscrito a la modalidad de Educación Especial del Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Es un cargo asignado en las escuelas públicas del país y usualmente son las/os encargadas/os de las llamadas “aulas integradas” dentro de las escuelas regulares y con responsabilidad en la atención y apoyo en los casos del alumnado con NEE. Pero adicionalmente pueden también estar asignada/os en los distintos institutos y planteles de Educación Especial. Para efecto de nuestro estudio y esta encuesta, participaron solamente las/os docentes especialistas que laboraban en las escuelas regulares y con estudiantes con discapacidad integrados. En un 97% son de género femenino y sólo un 3% masculino. A continuación veremos a través de las figuras 5.37, 5.38 y 5.39 otros datos personales vinculados con su formación profesional y el tiempo en el cargo. Luego abordaremos las preguntas de desarrollo para el análisis de las categorías.

Estudios de pregrado

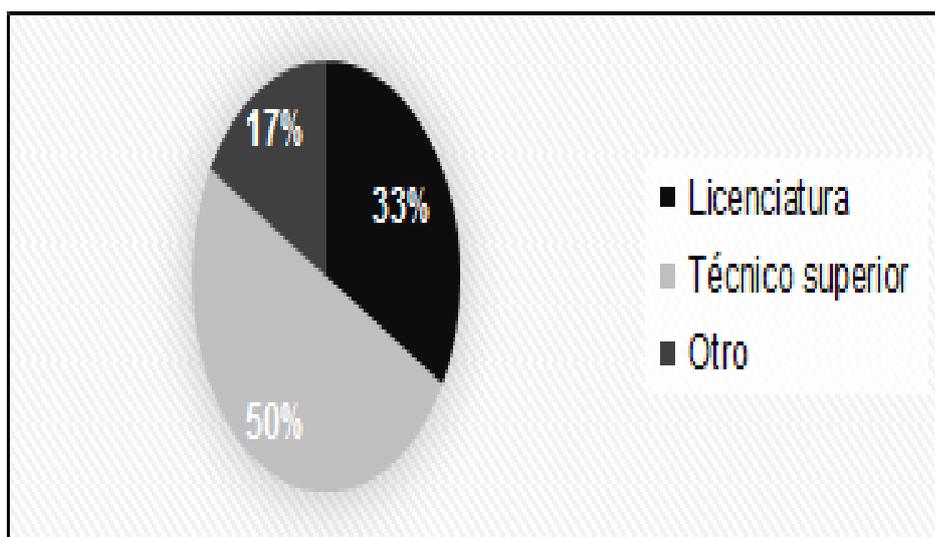


Figura 5.37. Estudios de pregrado de el/la docente especialista.
Fuente: Elaboración propia

Este grupo de profesionales está constituido mayoritariamente en un 50% por Técnicos Superiores Universitarios o TSU, un 33% alcanzaron la licenciatura universitaria y el 17 realizó otro tipo de estudios.

Estudios de postgrado

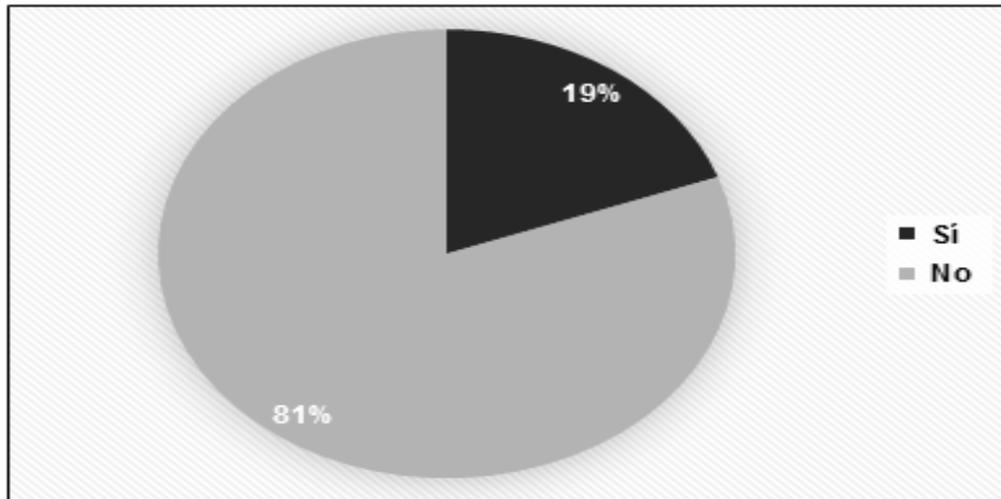


Figura 5.38 Estudios de postgrado de docentes especialistas
Fuente: *Elaboración propia*

En la figura 5.38 se observan contundentes resultados sobre la formación académica a nivel de postgrado, de estos profesionales con alta responsabilidad en la atención de los escolares con discapacidad en la escuela regular. El 81% de estas/os docentes, manifestaron que no han realizado ningún tipo de estudios de postgrado. Sólo un 19% respondió que sí ha realizado este tipo de estudios.

Tiempo en el cargo como docente especialista:

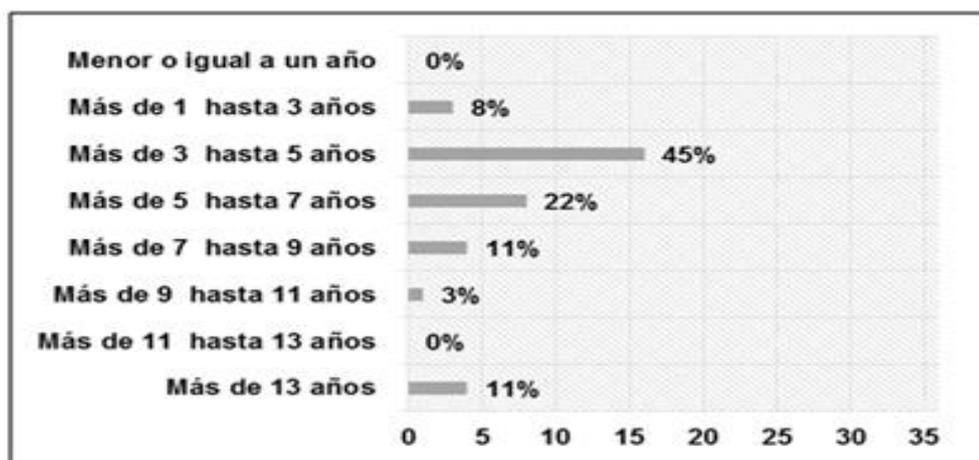
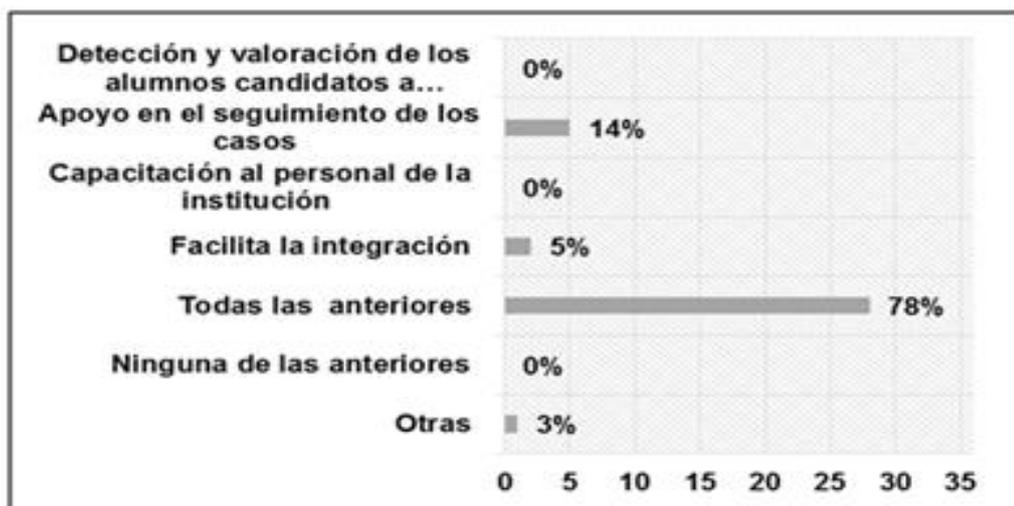


Figura 5.39. Tiempo de duración en el cargo de docente especialista
Fuente: *Elaboración propia*

En cuanto al tiempo en el cargo de estas/os docentes especialistas, encontramos que la mayoría, un 45%, tiene entre 3 a 5 años en dicho cargo, el 22% entre 5 a 7 años, un 11% tienen entre 7 a 9 años y un 8% entre 1 a 3 años. Sólo un 11% de estas/os encuestadas/os tienen más de 13 años en el cargo. Estos resultados corroboran lo referido en capítulos anteriores sobre lo que ha sido parte de las políticas públicas en los últimos años, en cuanto al fortalecimiento de los mecanismos de atención para la integración de las personas con discapacidad en el país. En este caso tiene que ver con la garantía en las escuelas regulares de este profesional de apoyo para la integración escolar.

A continuación veremos a través de las siguientes figuras, los resultados asociados a las preguntas de desarrollo sobre el proceso de integración en Caroní.

Pregunta: *Dentro de las funciones vinculadas a la atención de alumnos/as con NEE ¿Cuáles desempeña Ud. como docente especialista en su escuela?*



*Figura 5.40. Funciones que desempeña como docente especialista en la escuela.
Fuente: Elaboración propia*

En lo que corresponde a las funciones que desempeña la/el docente especialista en la escuela regular en relación a la atención escolar del alumnado con discapacidad, encontramos, según lo refleja la figura 5.40, un porcentaje bastante mayoritario, 78%, respondió que cumple con múltiples funciones, es decir, valora y apoya en el seguimiento de los casos y en general, facilita el proceso de la integración escolar.

Luego encontramos un 14% que manifiesta que sus funciones están relacionadas con el apoyo en el seguimiento de los casos y un 5% dice que facilita la integración. También un 3% respondió que realiza otras funciones y ninguna/o de las/os docentes especialistas respondió de forma específica que cumplía funciones relacionadas a las tareas de capacitación para el resto de personal de la escuela, ni tampoco de detección y valoración de escolares con NEE.

Pregunta: *Con respecto al estudiantado integrado, dentro de las funciones que se señalan a continuación ¿Cuáles desempeña Ud. como docente especialista en un aula regular?*

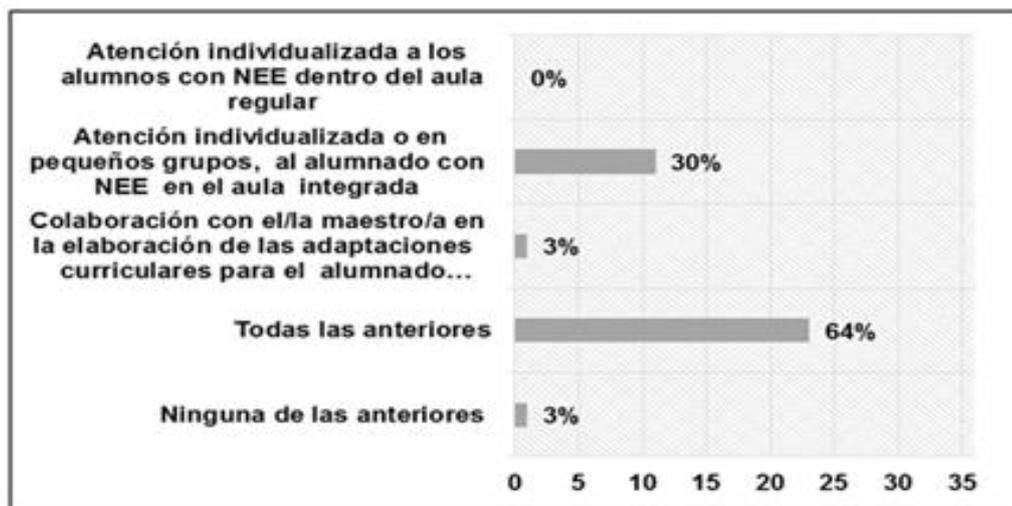
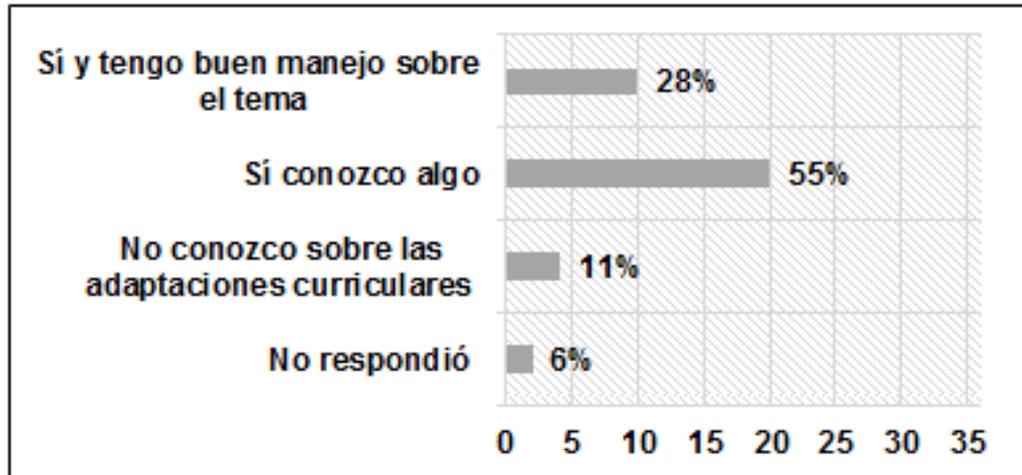


Figura 5.41. Funciones que desempeña en el aula regular.
Fuente: Elaboración propia

Con esta pregunta continuamos indagando sobre las funciones del profesional especialista, pero en esta oportunidad en el ámbito del aula. En general observamos una respuesta algo parecida a las de la pregunta anterior: el 64% cumple con múltiples funciones en el aula, es decir, atención individualizada y colaboración con la maestra del aula regular en las adaptaciones curriculares.

Como segundo porcentaje alto se encuentra un 30% de docentes especialistas que cumplen con funciones de atención individualizada o en pequeños grupos, pero en el aula integrada de la escuela regular. Luego, un 3% manifestó que colabora con la maestra en materia de las adaptaciones curriculares y otro 3% que dice que no cumple con ninguna de las funciones señaladas. Finalmente se registró un 0% de respuesta en lo que respecta a la tarea de atención individualizada en el aula regular.

Pregunta: *¿Conoce Ud. sobre las posibilidades que brindan las adaptaciones curriculares en la atención a los niños y niñas con NEE?*



*Figura 5.42. Conocimiento sobre las adaptaciones curriculares por la/el D.E.
Fuente: Elaboración propia*

Los resultados que observamos en la figura 5.42, nos lucen interesantes para el estudio descriptivo que nos hemos planteado. A la pregunta sobre si conocían de las posibilidades que brindaban las adaptaciones curriculares en la atención a los niños y niñas con NEE, una mayoría de docentes especialistas, el 55% del total, manifestó que sí conocía algo sobre las adaptaciones curriculares y sólo un 28% respondió que sí conocía y que tenía buen manejo sobre el tema. Luego un 11% contestó que no conocía sobre las adaptaciones curriculares y el 6% restante tomó la opción de no sabe/no responde.

El significado particular de los resultados descritos anteriormente, se debe a que estamos hablando de un personal profesional usualmente formado en la disciplina de la Educación Especial. Un profesional que, en teoría, debería estar familiarizado con estos contenidos y, particularmente, tener competencias suficientes en este ámbito de la atención para una integración escolar exitosa, a objeto de poder apoyar efectivamente a las/os maestras/os de aula regular.

La siguiente figura 5.43 está relacionada con el mismo tema sobre la flexibilidad curricular, pero fue una interrogante que se le realizó sólo a las/os D.E. que respondieron afirmativamente la anterior pregunta. Veamos.

Pregunta: *¿En su escuela suelen hacerse adaptaciones curriculares como parte de las medidas de atención al alumnado integrado?*

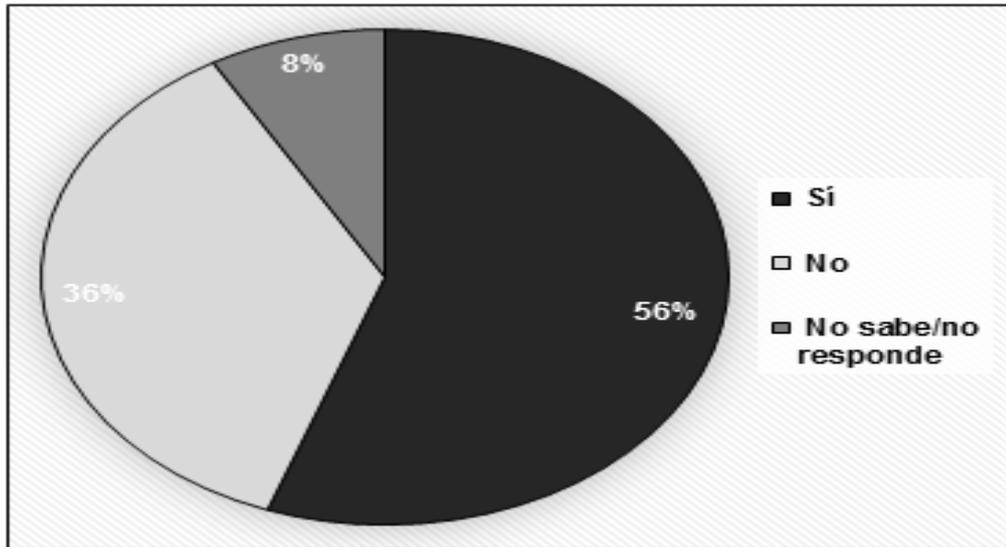


Figura 5.43. Si se suelen hacer adaptaciones curriculares en su escuela.

Fuente: Elaboración propia

En esta oportunidad un 56% respondió que sí, que en su escuela se suelen hacer las adaptaciones curriculares como parte de las medidas de atención al alumnado integrado. Este alto porcentaje estuvo seguido de un 36% que manifestó que no se suelen hacer las adaptaciones en el currículo y un 8% que prefirió la opción no sabe/no responde.

Pregunta: *¿Qué cambios significativos se han producido en su escuela, con el proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales?*

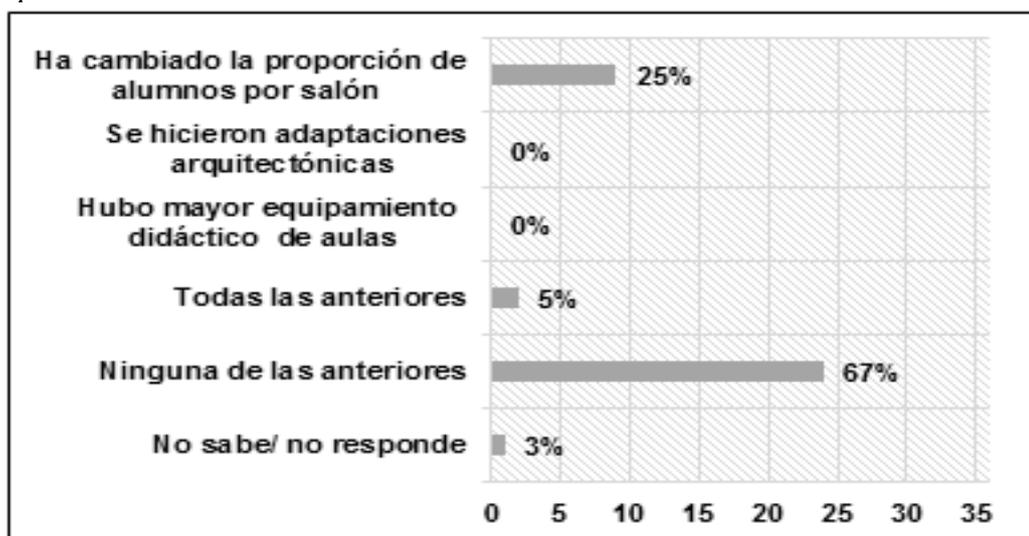


Figura 5.44. Cambios significativos en la escuela con la integración

Fuente: Elaboración propia

Los resultados que observamos en la figura 5.44 son bastante parecidos a los reflejados en la figura 5. 15, con una pregunta similar, pero realizada a las maestras regulares. En este caso, las/os docentes especialistas en su mayoría, un 67%, manifestaron que no se ha realizado algún tipo de cambio en la escuela, tras el proceso de integración escolar del alumnado con discapacidad. Esto quiere decir, que para esta mayoría no se han hecho modificaciones en cuanto al número de alumnos por aula, ni se han eliminado las barreras arquitectónicas, ni ha habido mayor equipamiento didáctico.

En contraste, un 25% de estas/os profesionales, respondió que sí hubo cambios en la proporción de alumnos/as. También un 5% dice que se han dado cambios en todas las áreas y un 3% no sabe o no responde. Finalmente, observamos unos rotundos 0% en las opciones sobre adaptaciones arquitectónicas y sobre el equipamiento didáctico de aulas.

Pregunta: *Gran parte de su trabajo hacia el alumnado con necesidades educativas especiales, está más dirigido a:*

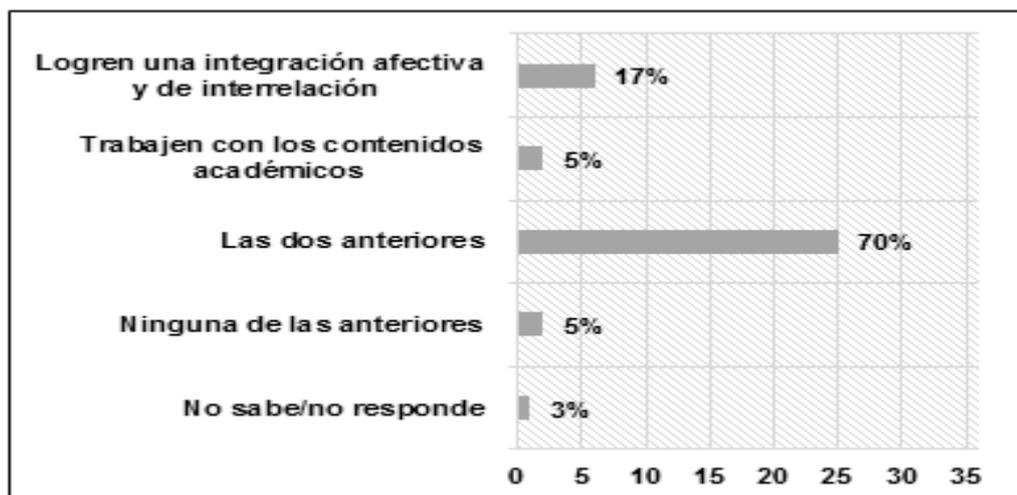


Figura 5.45. Orientación del trabajo del docente especialista

Fuente: Elaboración propia

La mayoría de docentes especialistas, el 70%, declararon que sus acciones de atención a escolares con discapacidad, están orientadas a lograr, tanto una integración afectiva y de interrelación, como a obtener logros en los contenidos académicos. Un 17% respondió que orientan sus esfuerzos de atención, sólo para que el/la alumno/a con discapacidad pueda tener una mayor integración afectiva y de interrelación y un 5% manifestó que orientan sus esfuerzos sólo para

obtener logros en los contenidos académicos. También otro 5% respondió que no hace esfuerzos hacia ninguna de las dos orientaciones. Un 3% de docentes especialistas no sabe o no responde.

Pregunta: *¿Con quién se apoya Ud. para la atención del alumnado integrado?*

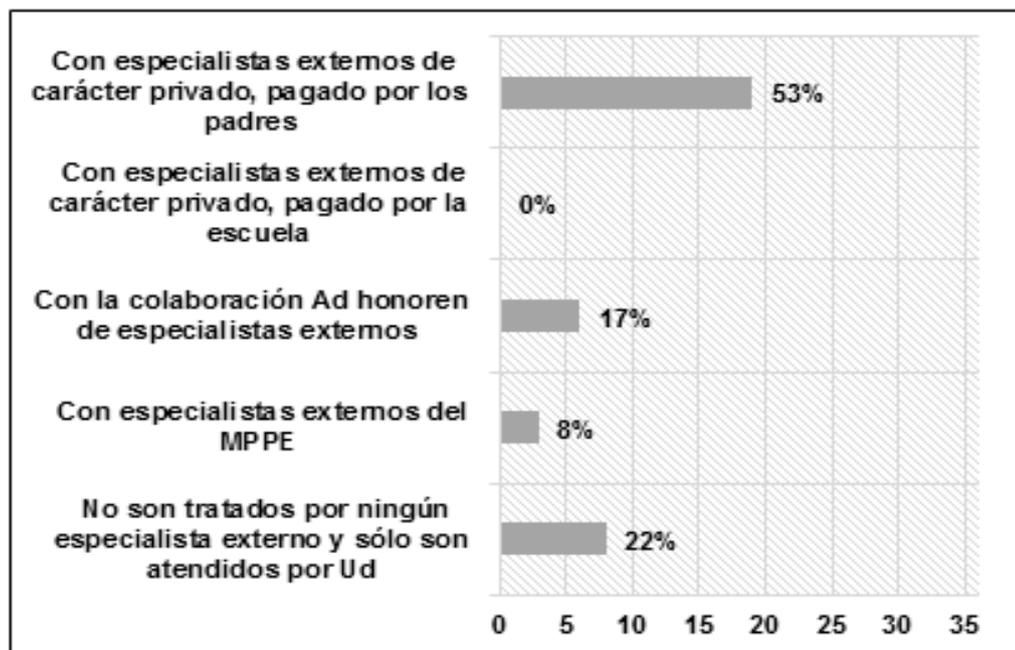


Figura 5.46. Opciones de apoyo de especialistas externos
Fuente: Elaboración propia

Según opinan la mayoría de docentes especialistas, un 53%, el apoyo externo para la atención de los escolares con discapacidad proviene de especialistas de carácter privado pagados por los padres y familiares del mismo alumnado. Esta alta cifra es seguida por un 22% que manifestó que no cuentan con apoyo de especialistas externo y que sólo son atendidos por ellos como personal de apoyo interno de la escuela regular. Otro 17% señaló que se apoya externamente con la colaboración Ad honorem de profesionales que dan su aporte sin cobro alguno y el 8% manifestó que reciben apoyo externo por parte de especialistas proporcionados por el Ministerio del Poder Popular para la Educación. Ninguno de las/os docentes especialistas señalaron que se apoyaban con especialistas externos pagados por las propias escuelas.

Pregunta: Durante los últimos 2 años ¿Ha asistido Ud. a actividades de formación y actualización asociadas con la atención del alumnado con NEE?

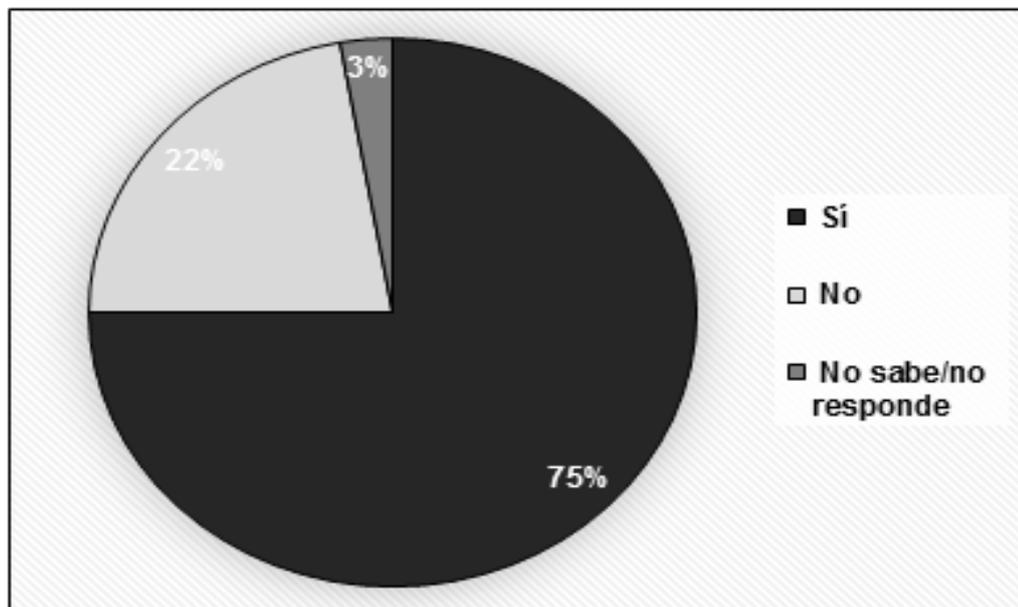


Figura 5.47. Asistencia a actividades de formación en los últimos dos años
Fuente: Elaboración propia

A diferencia de los resultados obtenidos en la encuesta para las maestras regulares, cuando se les preguntó sobre si durante los dos últimos años, han asistido a actividades de formación y actualización asociadas con la atención del alumnado con NEE, la gran mayoría de las/os docentes especialistas, un 75%, señaló que sí ha asistido.

En contraste, un 22% dijo que no ha asistido en los dos últimos años y un 3% no sabe o no responde. Estos son resultados que tienen cierta coherencia, pues se trata de un personal de la modalidad de Educación Especial, que suele estar más atentos y motivados por su desarrollo profesional y académico en este campo. La pregunta que continúa se le realizó sólo a las docentes especialistas que respondieron afirmativa ésta.

|

Pregunta: *¿Por qué vía se gestionó la actividad formativa?*

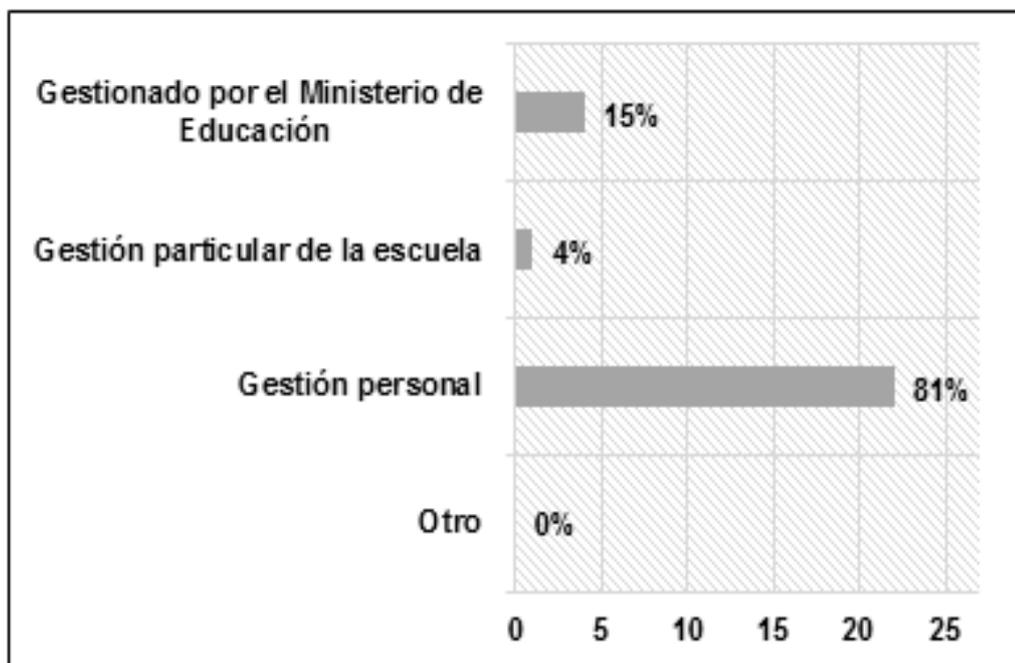


Figura 5.48 Vía de gestión de la participación en eventos de formación
Fuente: Elaboración propia

Al significativo número de docentes especialistas que sí han participado en eventos de formación y actualización en materia de atención educativa para los escolares con discapacidad, se les interrogó sobre la vía a través de la cual se gestionó la actividad formativa y los resultados fueron los siguientes: el 81% respondió que fue una gestión personal, es decir, ellos mismos hicieron los contactos y cubrieron los costos correspondientes.

Sólo un 15% manifestó que su participación en los eventos formativos y de actualización fue gestionado por la vía del Ministerio del Poder Popular para la Educación y, apenas, un 4% planteó que su participación fue por gestión de la escuela, lo que, en ambos casos, deja dudas sobre la gestión del canal institucional como promotor de la formación y actualización de estos profesionales.

Pregunta: ¿Cuáles cree Ud. son las principales necesidades de formación para las/os docentes especialistas?



Figura 5.49 Principales necesidades de formación para la/el docente especialista.
Fuente: Elaboración propia

En cuanto a cuáles creen las/os docentes especialistas son las principales necesidades de formación para ellos, un 86% respondió la opción “todas las anteriores”, lo que significa que según esta alta mayoría, sus necesidades de formación deben enfocarse en talleres asociados a los distintos tipos de discapacidades, a la formación sobre el proceso de integración escolar y sobre las estrategias didáctico-metodológicas para la atención de los escolares con discapacidad. Adicionalmente un 11% consideró como prioritario para su formación los cursos y talleres sobre las estrategias didáctico-metodológicas y un 3% optó por los talleres sobre el proceso de integración.

Pregunta: ¿Cuán adecuado y equipado es el espacio con el que cuenta Ud. en la escuela para atender los distintos casos de alumnos con NEE?

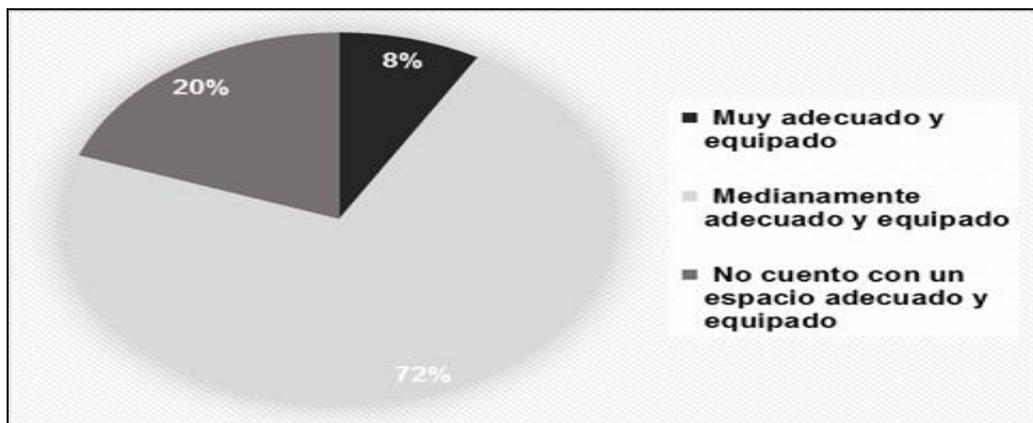


Figura 5.50. Adecuación de su espacio de trabajo
Fuente: Elaboración propia

Con esta pregunta nos planteamos indagar sobre las condiciones del espacio de trabajo de este importante personal de apoyo para el acompañamiento del escolar con discapacidad en la escuela regular de carácter público. Las respuestas fueron las siguientes: una gran mayoría, el 72%, respondió que sus espacios estaban medianamente adecuados y equipados. Un 20% manifestó que no contaba con un espacio adecuado y equipado y un 8% señaló que sí contaba con un espacio muy adecuado y equipado. Se puede decir, entonces, que la gran mayoría de los profesionales de la modalidad en Educación Especial de las escuelas regulares en nuestro municipio, sí cuentan con sus espacios de trabajo adecuados y con buen nivel de equipamiento.

Pregunta: *¿Se siente Ud. satisfecha/o con el apoyo que recibe por parte del Ministerio de Educación en materia de atención de los alumnos con necesidades educativas especiales?*

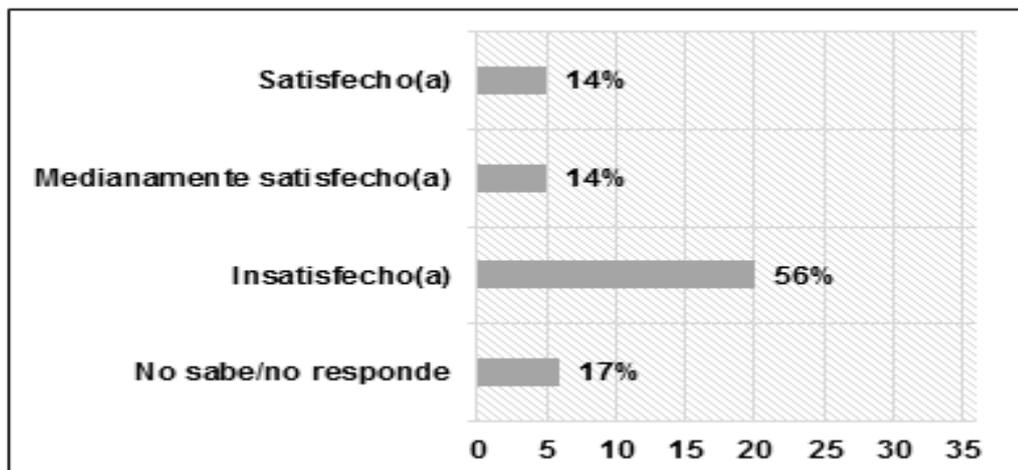


Figura 5.51. Niveles de satisfacción con el apoyo de parte del MPPE
Fuente: Elaboración propia

En esta última pregunta sobre si estaban satisfechos con la gestión del Ministerio del Poder Popular para la Educación, en cuanto al apoyo que les suministraba en materia de atención de los casos de escolares con discapacidad, el 56% respondió que estaban insatisfechos, un 14% señaló que sí estaban satisfechos, mientras otro 14% declaró que estaban medianamente satisfechos y, finalmente, un sorprendente 17% prefirió la opción no sabe/no responde. Esta pregunta se realizó como reforzamiento de la indagación sobre los niveles de satisfacción con las políticas públicas en este ámbito de la educación venezolana, en este caso, visto desde la óptica de las/os docentes especialistas.

5.3.3 La integración escolar en el municipio Caroní: Perspectiva desde el personal profesional especialista de las escuelas privadas o psicopedagogas

Este bloque de resultados que a continuación presentaremos, corresponde a la visión que aporta un grupo de 18 profesionales especialistas, también con vinculación cercana con el proceso de integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales y que labora en las escuelas de carácter privado del municipio Caroní. En lo sucesivo, a estas profesionales las denominaremos “psicopedagogas”, pues la totalidad de encuestadas corresponden al sexo femenino y porque es la denominación del cargo que usualmente se utiliza en este tipo de centros escolares de carácter privado.

Este es un personal que como ya lo hemos mencionado en apartados anteriores, no es un docente de aula y usualmente forman parte de la “*oficina de psicopedagogía*” que atienden entre otras situaciones, los casos con NEE del alumnado con discapacidad. También es bueno recordar que esta es una figura que no está contemplada para todas las escuelas privadas y sólo suelen contratarlas en las escuelas más grandes e importantes de la ciudad o en aquellas con particular sensibilidad hacia la atención de escolares con necesidades educativas especiales.

Para efecto de esta encuesta, participaron solamente las psicopedagogas que laboraban en las escuelas regulares y con estudiantes con discapacidad integrados. También para complementar su caracterización, a continuación veremos a través de las figuras 5.52, 5.53 y 5.54, unos datos personales vinculados con la edad y la formación profesional de pregrado y postgrado. Posteriormente abordaremos las preguntas de desarrollo.

En cuanto a la edad.

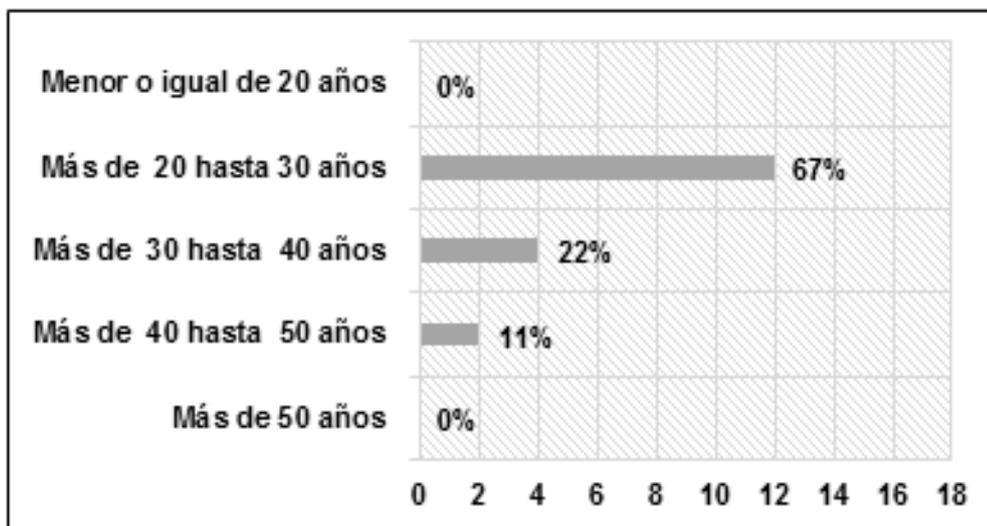


Figura 5.52 Edad de las psicopedagogas

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los estudios de pregrado

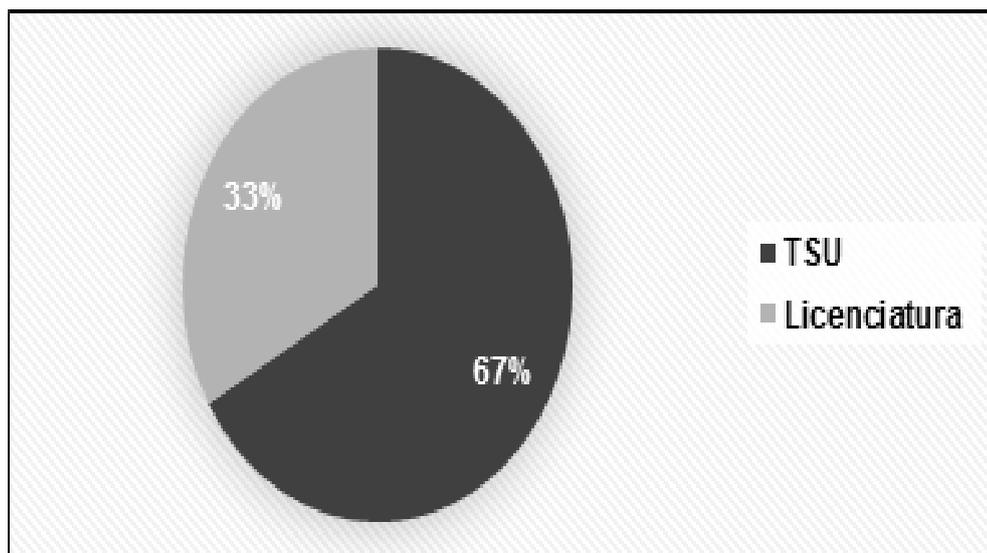


Figura 5.53. Tipo de estudios de pregrado

Fuente: Elaboración propia

Tal como lo observamos en la figura 5.53, la mayoría de las psicopedagogas encuestadas, 67%, tienen estudios de pregrado a nivel de Técnico Superior Universitario o TSU. Sólo el 33% manifestó haber alcanzado estudios universitarios a nivel de licenciatura.

Estudios de postgrado

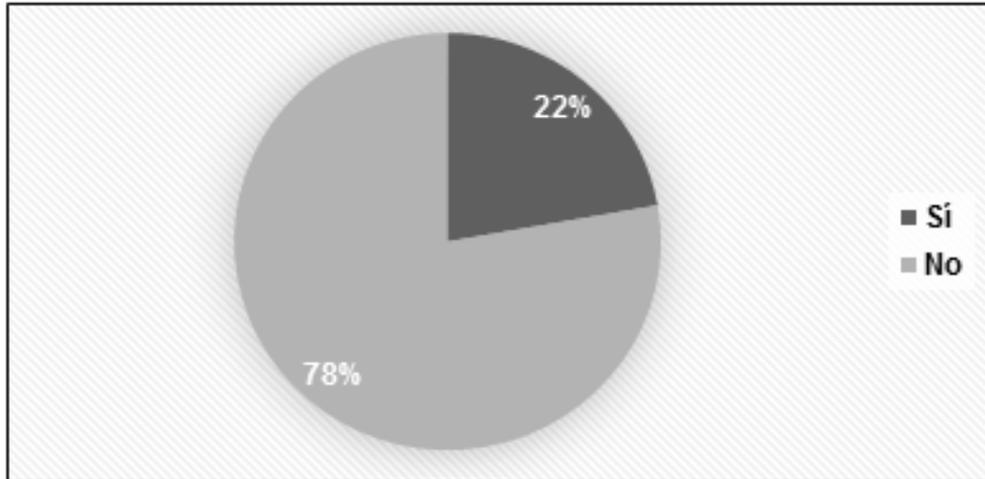


Figura 5.54. Estudios de postgrado de las psicopedagogas.

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a los estudios de postgrado, un 78% de las encuestadas, respondió que no poseen estudios de postgrado. El 22% manifestó sí haber realizado dichos estudios. Si observamos los resultados de la figura 5.53 y 5.54, veremos que prevalece un nivel básico de formación profesional universitaria.

Pregunta: Dentro de las funciones vinculadas a la atención de alumnos/as con NEE ¿Cuáles desempeña Ud. en su escuela?

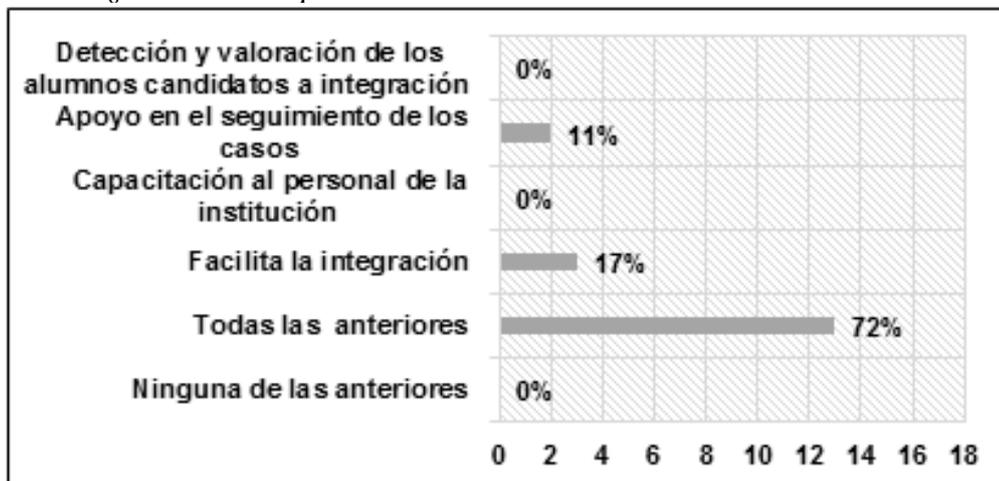


Figura 5.55. Funciones en la escuela en vinculación con escolares con NEE

Fuente: Elaboración propia

En la figura 5.55 observamos que, en cuanto a las funciones que desempeña la/el docente especialista en la escuela regular en relación a la atención del alumnado con discapacidad, un alto porcentaje, el 72%, cumple con múltiples

funciones; es decir que, valora y apoya en el seguimiento de los casos y, en general, facilita el proceso de la integración escolar.

Por otra parte encontramos un 17% cuyas sus funciones están relacionadas con facilitar la integración y un 11% que identifica sus funciones con las tareas de apoyo en el seguimiento de los casos. También encontramos como parte de los resultados, que ninguna de las psicopedagogas encuestadas respondió que cumplía funciones relacionadas a las tareas de formación y capacitación en la escuela. Igualmente, ninguna de ellas vinculó sus funciones a las tareas de detección y valoración de los escolares con NEE.

Pregunta: *Con respecto al alumnado integrado, dentro de las funciones que se señalan a continuación, ¿Cuáles desempeña Ud. en un aula regular?*

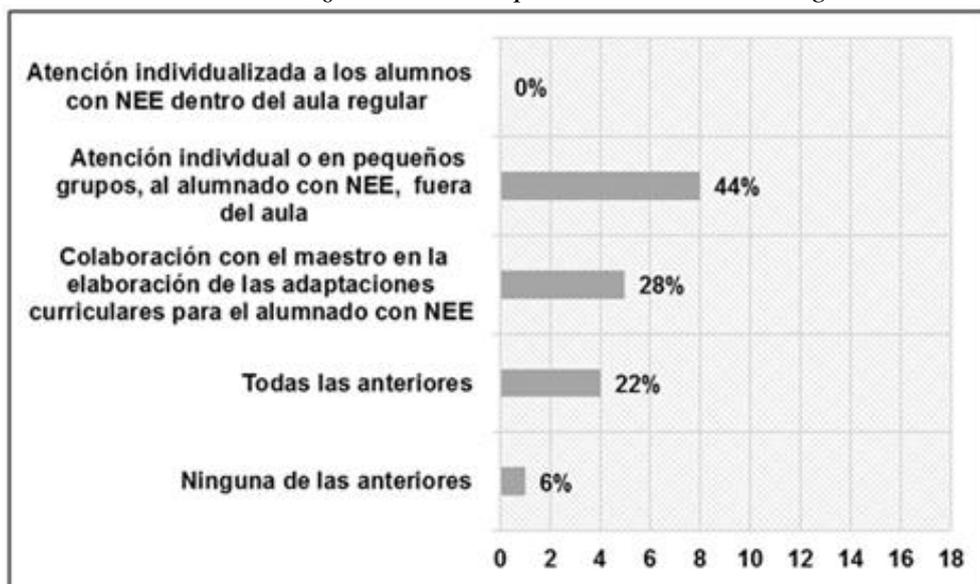


Figura 5.56. Funciones en la escuela en vinculación con escolares con NEE
Fuente: Elaboración propia

En esta oportunidad se abordó lo relacionado con las funciones de las psicopedagogas en materia de integración escolar del alumnado con discapacidad, pero en el aula regular y se encontró que un 44% de ellas se ocupan, principalmente, de atender individualmente o en pequeños grupo a dicho alumnado, pero fuera de los espacios del aula regular de clases.

También un 28% manifestó que cumple con funciones asociadas a las labores de apoyo con la/el maestra/o de aula en materia de elaboración de las adaptaciones curriculares. Otro 22% dijo cumplir con todas las funciones

anteriormente referidas y un 6% contestó que no cumplía con ninguna de las funciones señaladas.

Pregunta: *¿Conoce Ud. sobre las posibilidades que brindan las adaptaciones curriculares en la atención a los niños y niñas con NEE?*

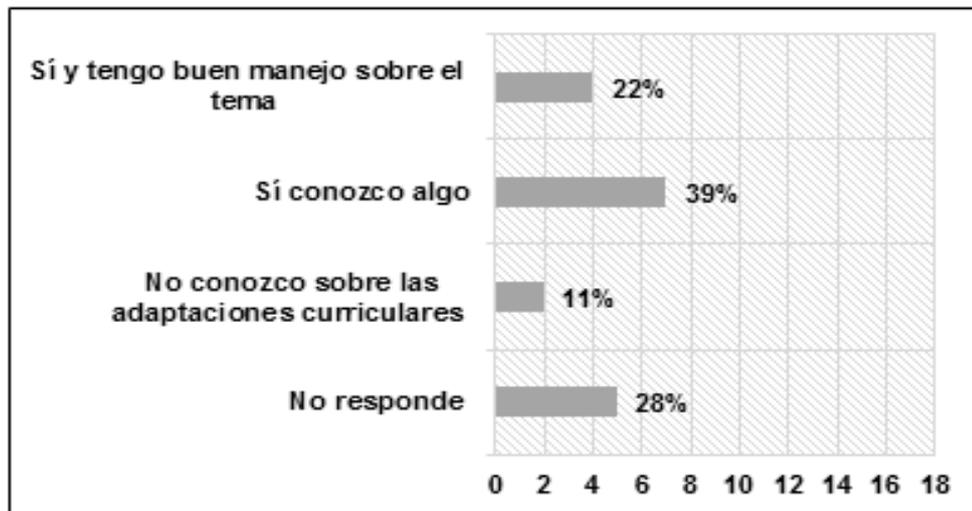


Figura 5.57. Conocimiento sobre adaptaciones curriculares
Fuente: Elaboración propia

En torno a si conoce y tiene buen manejo sobre las adaptaciones curriculares, el 39%, el más alto porcentaje, respondió que sí conoce algo. Se le suma el 22% que manifestó que sí conoce y tiene buen manejo sobre el tema, para totalizar entre ambos un 61%. En contraste, observamos el resto de los resultados, con un 11% que respondió que no conoce sobre las adaptaciones curriculares y un significativo 28% que optó no responder.

A continuación se presentarán y describirán los resultados de una pregunta que se le realizó, sólo al porcentaje de psicopedagogas que respondieron en la interrogante anterior, que sí conocían algo o que tenían buen manejo sobre el tema de las adaptaciones curriculares.

Pregunta: *¿En su escuela suelen hacerse adaptaciones curriculares como parte de las medidas de atención al alumnado integrado?*

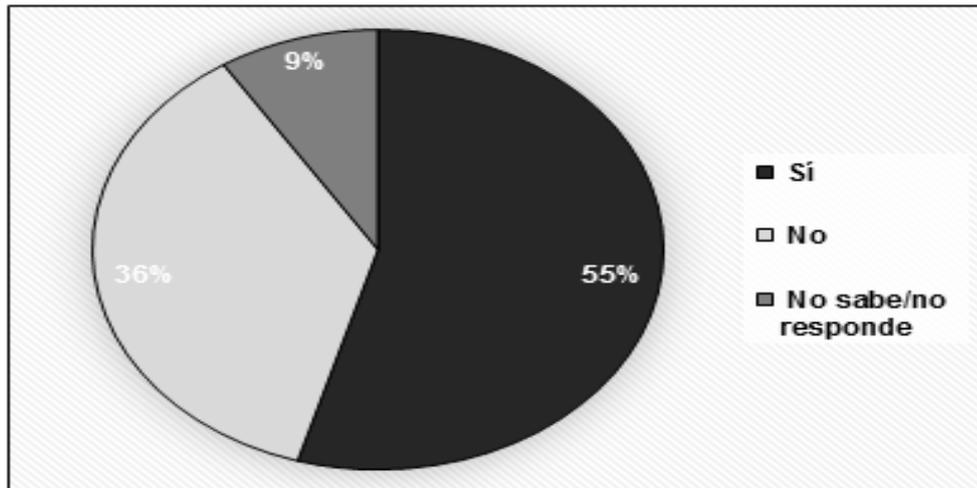


Figura 5.58. Si se hacen adaptaciones curriculares en su escuela
Fuente: Elaboración propia

Según lo que muestra la figura 5.58, en un 55% de las escuelas privadas donde laboran las psicopedagogas encuestadas, sí se suelen hacer las adaptaciones curriculares. Un 36% respondió que no se suelen hacer las modificaciones y adaptaciones curriculares y un 9% optó por no sabe/no responde.

Pregunta: *¿Qué cambios significativos se han producido en su escuela, con el proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales?*

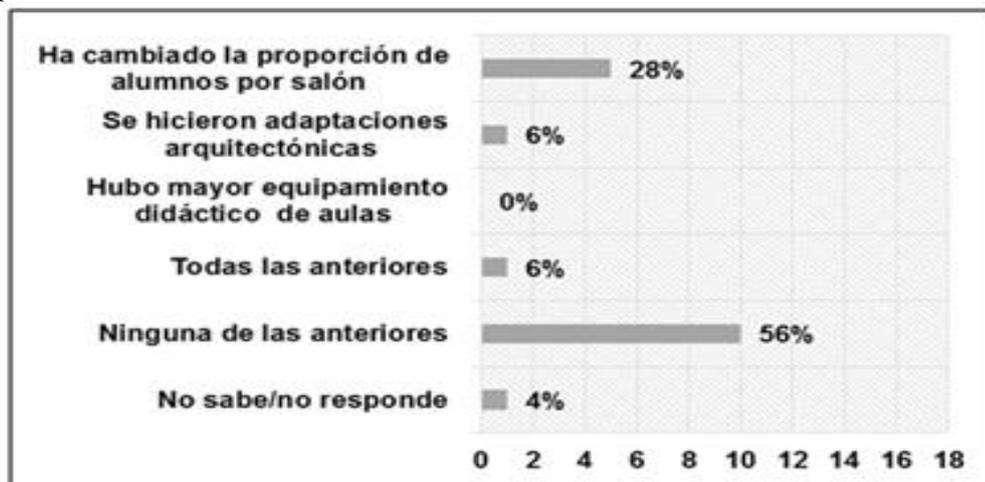


Figura 5.59. Cambios significativos en su escuela con la integración
Fuente: Elaboración propia

Para esta importante pregunta que apunta en dirección al logro de los objetivos planteados en nuestro estudio,, encontramos unos resultados que relativamente similares a los hallados en las respuestas de las otras figuras

escolares. Aquí un 56% de las psicopedagogas respondió que no se han realizado cambios significativos en su escuela, a propósito de la integración escolar del alumnado con discapacidad. Concretamente y según este alto porcentaje de respuestas, no se han dado cambios en la proporción de alumnos/as por aula, no se han realizado adaptaciones arquitectónicas, ni se ha realizado un mayor equipamiento de material didáctico.

Pero por otra parte, un 28% de las psicopedagogas de las escuelas privadas, respondió que sí se han realizado cambios significativos vinculados a la modificación del número de alumnos/as por salón de clase. Hay un 6% que dice se han realizado modificaciones arquitectónicas, otro 6% que se han realizado cambios en todos los renglones referidos anteriormente y finalmente, un 4% que optó por no sabe/no responde.

Pregunta: *¿Con qué especialista externo se apoya Ud. para la atención del alumnado integrado?*

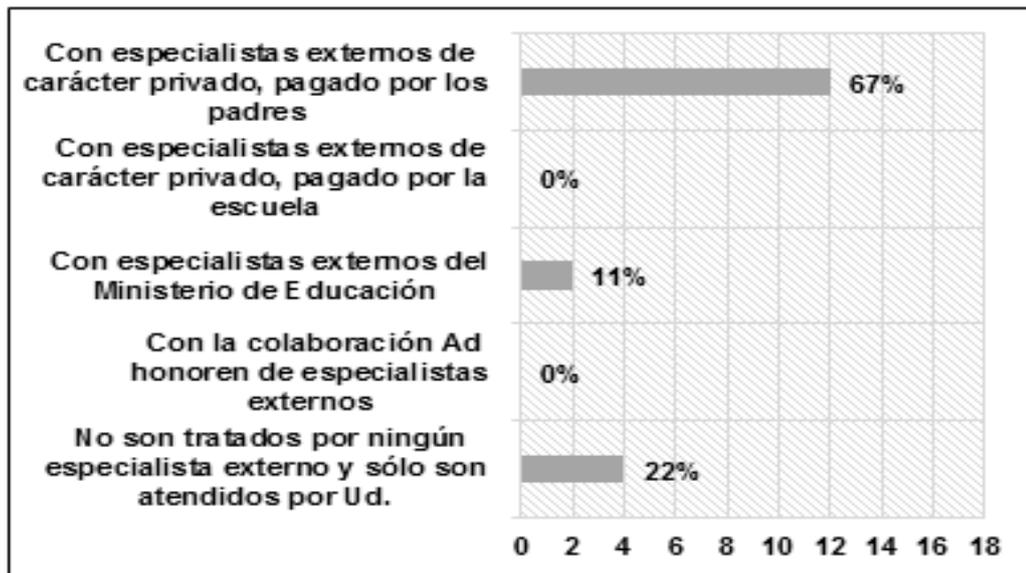


Figura 5.60. Apoyo de especialistas externos para la integración escolar.
Fuente: Elaboración propia

En la figura 5.60, observamos que de cinco posibilidades de respuesta sobre el apoyo de especialistas externos para la atención de los escolares con NEE, sólo se escogió a tres de ellas. La opción de respuesta mayoritaria la representa un significativo 67% de psicopedagogas que manifestó que se apoyaba con especialistas externos pagado por los padres. Un 22% señaló que los escolares con

NEE, no son tratados por ningún especialista externo y sólo son atendidos por ellos y, finalmente, un 11% informó que se apoyan con especialistas externos del Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Pregunta: *Durante los últimos 2 años ¿Ha asistido Ud. a actividades de formación y actualización asociadas con la atención del alumnado con NEE?*

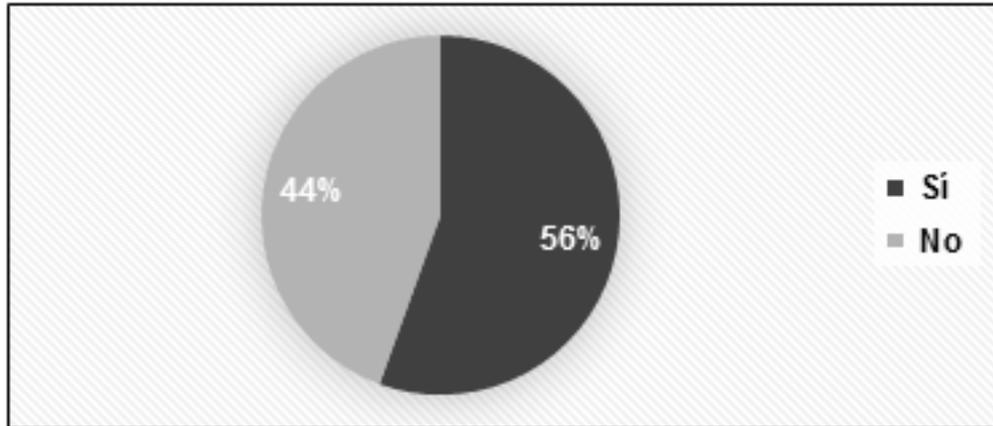


Figura 5.61 Si ha asistido a eventos de formación y actualización para la integración escolar.

Fuente: Elaboración propia

Según muestra la figura 5.61, la mayoría de estas psicopedagogas, un 56%, han asistido a actividades de formación y actualización en los dos últimos años, en materia de atención a los escolares con discapacidad. Mientras que un 44% señala que no ha asistido. A aquellas que respondieron afirmativamente, se les preguntó sobre la vía a través de la cual se gestionó dicha actividad formativa, y sus respuesta se resumen en figura 5.62.

Pregunta: *¿Por qué vía se gestionó la actividad formativa?*

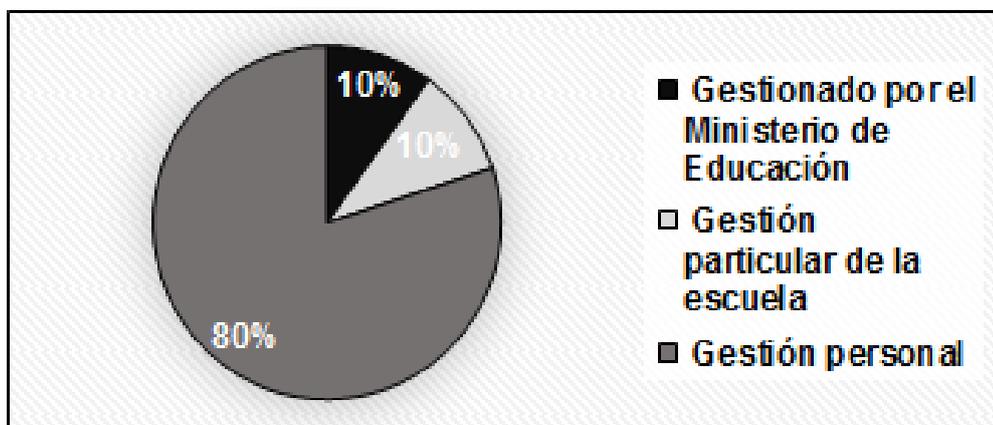


Figura 5.62. Gestión de los eventos de formación

Fuente: Elaboración propia

Los resultados en este aspecto asociado a la gestión de los eventos de formación para este personal de apoyo, coinciden con los resultados obtenidos con similares interrogantes para las otras figuras escolares. En ese sentido los resultados son contundentes, pues con un 80% de respuestas, está claro que la actividad formativa en la que participaron las psicopedagogas encuestadas fue gestionada por ellas mismas. Un 10% de fue gestionado por el centro escolar y otro 10% se logró por gestión de entes adscritos al Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Pregunta: *En su labor profesional con estos escolares ¿Cuáles serían las principales necesidades de formación?*

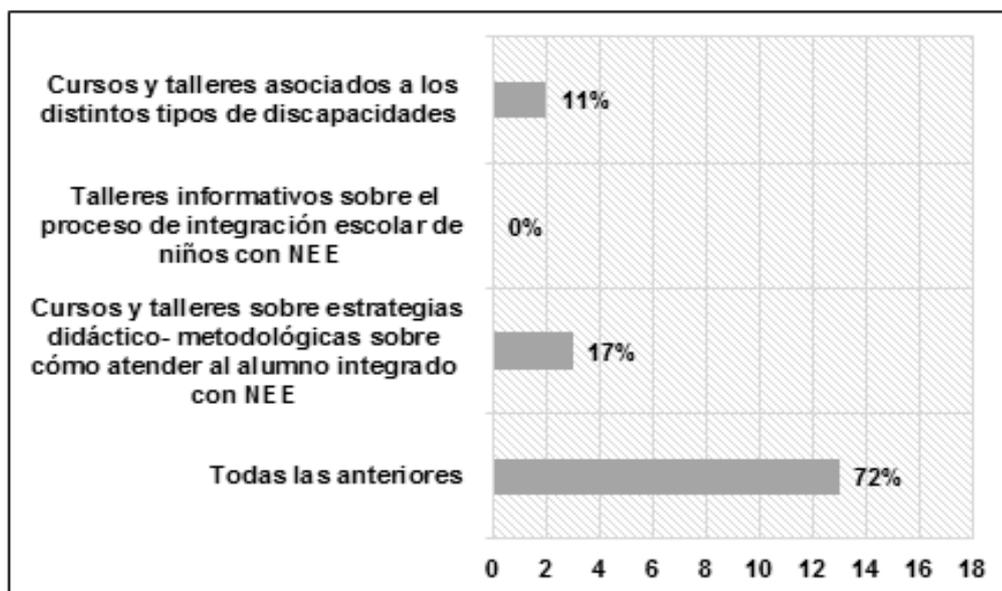


Figura 5.63. Principales necesidades de formación
Fuente: *Elaboración propia*

Los respuesta de las psicopedagogas de los colegios privados a esta pregunta coincide, en buena parte, con la que ya dieron las maestras de aula regular de colegios públicos: un 72% de las psicopedagogas se inclinaron por todas las opciones de formación y actualización que se les presentó, es decir, que consideran que se requieren cursos y talleres asociadas a las distintas discapacidades, talleres formativos sobre el proceso de integración y talleres sobre estrategias didáctico-metodológicas. Sólo un 17% manifestó su preferencia por la opción de los talleres sobre estrategias didáctico-metodológicas y un 11% por los talleres sobre las distintas discapacidades.

5.3.4 La integración escolar en el municipio Caroní: Perspectiva desde el personal directivo de las escuelas regulares

Para finalizar este bloque de resultados vinculado al objetivo sobre los elementos que caracterizan el proceso de integración escolar en el municipio Caroní, visto desde la perspectiva de diferentes figuras escolares, hemos abordado también la opinión de 30 directivos de los centros escolares regulares con casos de alumnado con discapacidad, nos referimos a personas con cargo de director/a, subdirector/a o coordinador/a de colegios tanto públicos como privados. Entre los resultados encontramos la siguiente distribución por tipo de escuela: el 48% de estos directivos pertenecen a la escuela pública, el 42% a los colegios privados y un 10% están en las escuelas mixtas. A continuación se presentarán los resúmenes visuales con el resto de resultados.

Pregunta: *Sobre la atención del alumnado con discapacidad ¿Con cuál de estos criterios, usted se identifica más?*

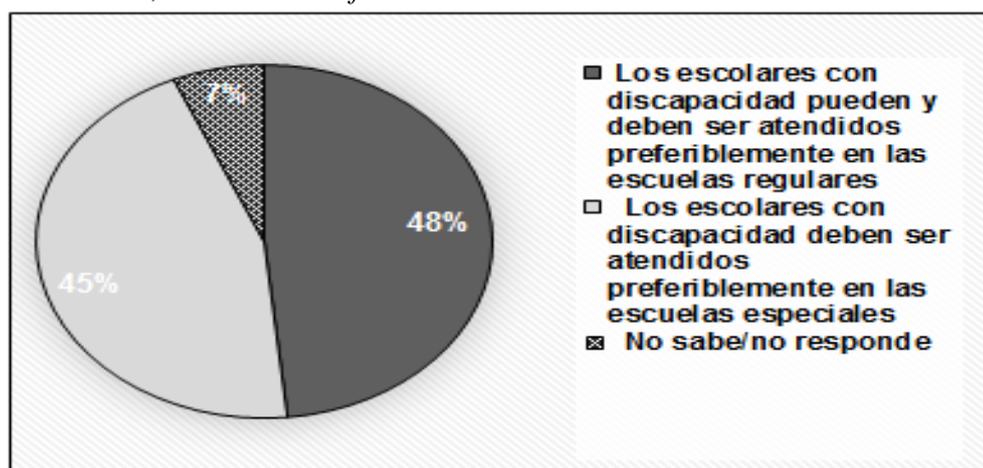


Figura 5.64. Criterios sobre la integración escolar del alumnado con discapacidad.
Fuente: Elaboración propia

Para esta primera pregunta se ha indagado sobre los criterios generales que tienen de la integración escolar y los porcentajes de respuestas han estado muy cercanas. En un 48% de los directivos de las escuelas regulares, predomina el criterio según la cual, los escolares con discapacidad pueden y deben ser atendidos preferentemente en las escuelas regulares. En contraste con dicha respuesta, un 45% consideró que no, que el alumnado con discapacidad deben ser atendidos preferiblemente en las escuelas especiales. El 7% no sabe o no responde.

Pregunta: *Cuando se detecta en el aula algún caso con NEE que requiera la atención de un especialista ¿Cómo suelen responder los padres y representantes de estos escolares?*



Figura 5.65 Reacción de los padres ante la detección de las NEE

Fuente: Elaboración propia

Aprovechando el carácter directivo de este personal, se indagó sobre cómo suelen responder los padres y familiares de los escolares cuando, una vez que está inscrito y asignado a un aula, se detecta que dicho escolar presenta una condición de discapacidad. Las dos respuestas predominantes, como se observa en la figura 5.65, fueron bastante parecidas. Un 39% señala que los familiares responden con negación de la situación planteada, pero un 35% de los directivos contestó que los padres responden con aceptación. Luego de estos dos porcentajes mayoritarios, encontramos un 16% de directivos que dicen que los familiares suelen tener una actitud de molestia con la escuela y, finalmente, un 10% de los directivos contesta que los padres asumen la notificación con indiferencia.

Pregunta: Cuando el escolar presenta alguna discapacidad ¿Suelen los padres y representantes notificarlo a la escuela antes de proceder a la inscripción?

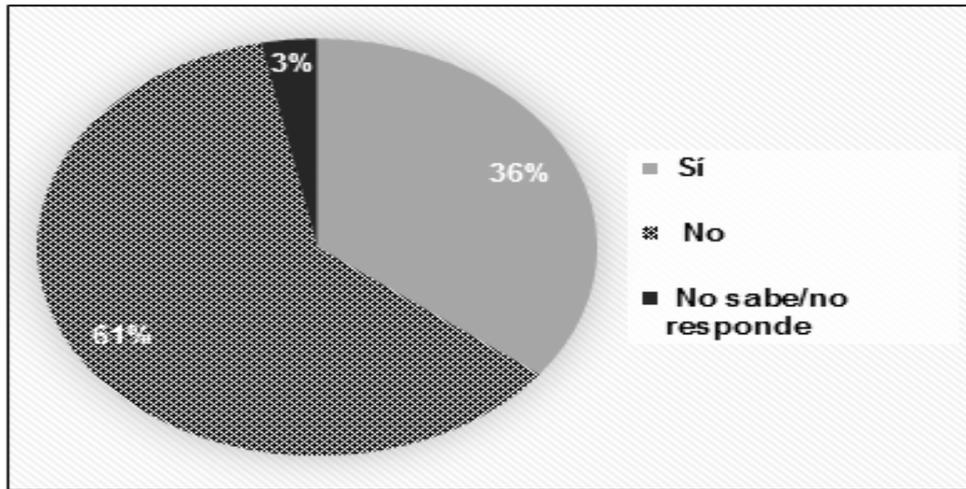


Figura 5.66. Notificación de la discapacidad antes de la inscripción
Fuente: Elaboración propia

Sobre si los padres y familiares suelen notificar a la escuela la condición de discapacidad del escolar, antes de proceder a la inscripción, nos encontramos un marcado 61% de los directivos quienes afirman que los padres no suelen notificar antes. Un minoritario 36% manifestó que sí, que los padres suelen notificar la condición de discapacidad antes de proceder a matricular al escolar y el 3% de los directivos no respondió.

Pregunta: En este año escolar, para el ingreso de escolares con discapacidad en esta escuela, ¿en qué proporción participaron las instituciones de la modalidad de Educación Especial en la remisión de casos?

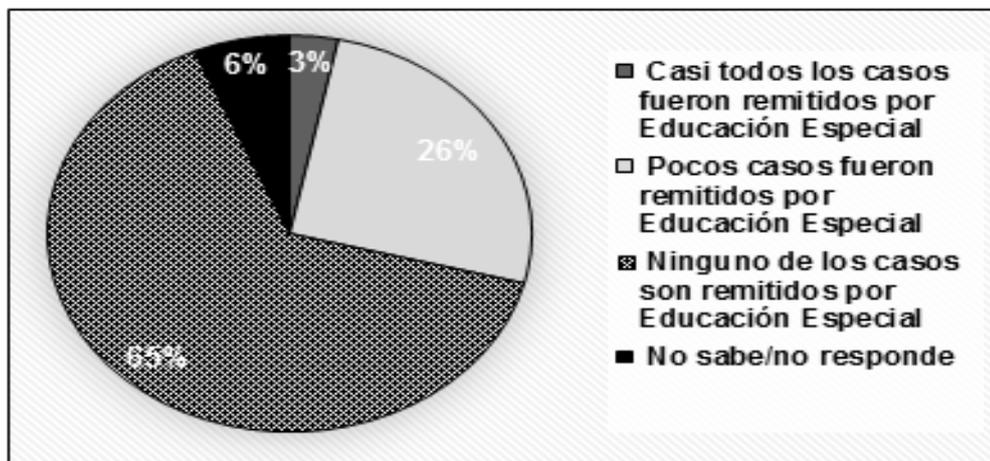


Figura 5.67. Participación de Educación Especial para el ingreso de escolares con discapacidad.
Fuente: Elaboración propia

Esta pregunta es una indagación que busca contribuir en el objetivo sobre los niveles de participación de la modalidad de Educación Especial, en el proceso de integración escolar del alumnado con discapacidad. En este caso, desde la opinión de los directivos de las escuelas regulares, que son las personas con los que más directa y frecuentemente se gestiona la matriculación de estudiantes en situación de condición especial.

Cuando se les preguntó a los directivos la proporción en la que participaron las instituciones de la modalidad de Educación Especial, para el ingreso de escolares con discapacidad en la escuela, en ese año escolar, los resultados fueron bien definidos: un 65% de los directivos contestó que ninguno de los casos de estudiantes con discapacidad fueron remitidos por planteles e institutos de Educación Especial. Le sigue un 26% que señala que fueron pocos los casos remitidos, un 6% que no sabe o no responde y un minoritario 3% de los directivos, quienes contestaron que casi todos los casos fueron remitidos por las instituciones de la modalidad de Educación Especial.

Pregunta: *¿Qué criterio predomina más en el momento de la asignación al grupo de aula del alumnado con discapacidad?*

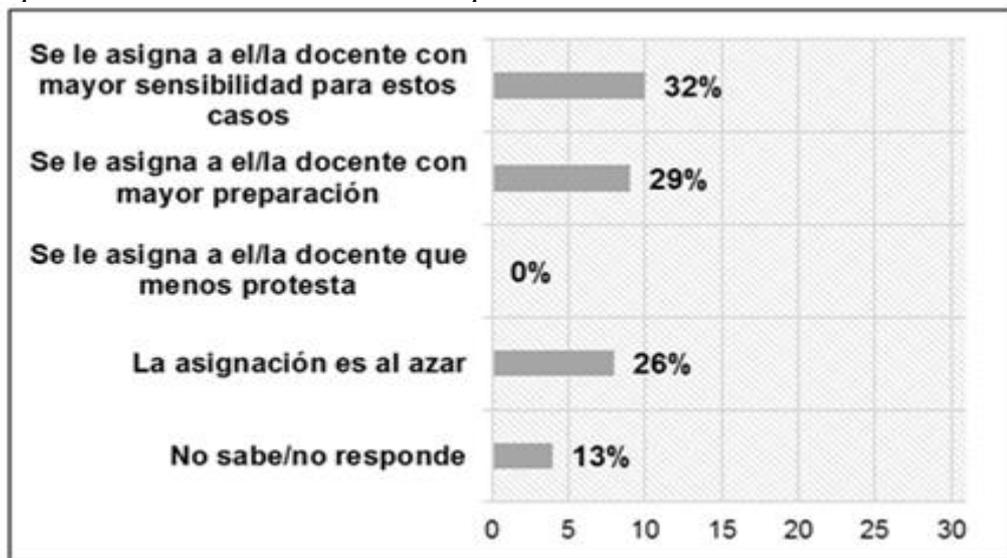


Figura 5.68. Criterios para asignar al escolar con discapacidad al grupo de aula.

Fuente: *Elaboración propia*

En cuanto al criterio que predomina más en el momento de la asignación al grupo de aula del alumnado con discapacidad, la respuesta de los directivos estuvo relativamente ponderada entre tres opciones: un 32% que se le asigna a

la/el maestra/o con mayor sensibilidad para estos casos; un 29% manifiesta que se le asigna al profesorado con mayor preparación y un 26% señala que la asignación se hace al azar. Luego tenemos un relativamente alto 13%, que optó por no sabe/no responde. Ningún directivo respondió que la asignación se hacía a la/el docente que menos protestaba.

Pregunta: *¿Qué cambios significativos se han producido en su escuela, con el proceso de integración escolar de niños con NEE?*

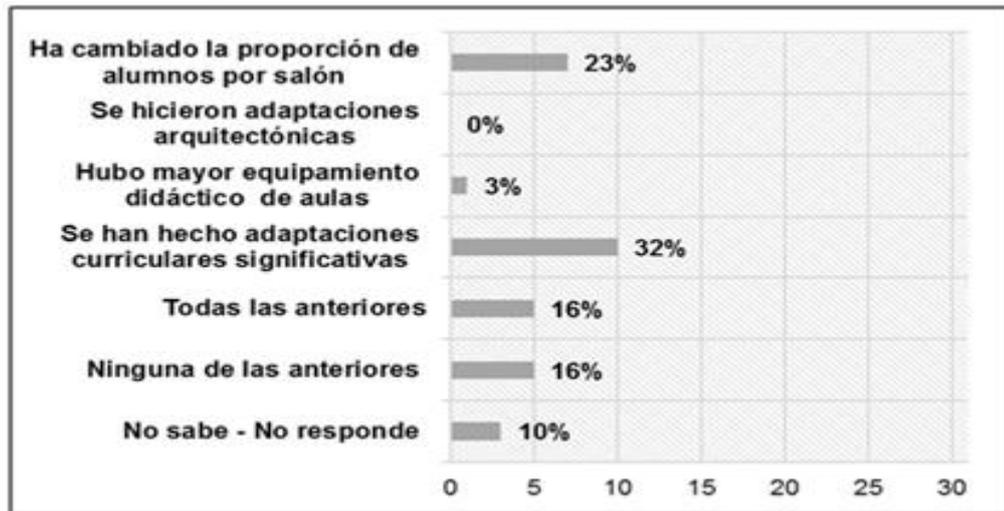


Figura 5.69. Si se han producido cambios significativos en la escuela con la integración. Fuente: Elaboración propia

Esta pregunta sobre si se ha realizado cambios significativos en la escuela, producto de la integración del alumnado con discapacidad, la habíamos formulado ya a las distintas figuras escolares que seleccionamos como informantes para este estudio. Los resultados obtenidos, con los anteriores protagonistas del proceso, se han caracterizado por ser bastante similares. Llama la atención que la tendencia de las respuestas de los directivos, es un poco diferentes a las emitidas por las otras figuras escolares. Ello, probablemente, se deba a que este grupo de informantes, como directivos de las escuelas regulares, tienen un mayor nivel de responsabilidad en la gestión de sus respectivos centros escolares, y lo reflejan en sus respuestas. Veamos estos resultados:

El 32% de los directivos de las escuelas regulares manifestó que se han realizado cambios significativos en las adaptaciones curriculares, y un 23% planteó que se ha modificado la proporción de alumnos por aula. También destaca que un 16% de los directivos opinó que se han realizado cambios significativos en

todos los ámbitos, es decir, curriculares, arquitectónicas y didácticos. Sólo el restante 16% de directivos respondió que no se han realizado cambios en ninguno de los factores mencionados.

Con menor porcentaje encontramos la opción no sabe/no responde que representó el 10% de las respuestas por parte de los directivos y un 3% que señaló que se hizo mayor equipamiento didáctico-metodológico. Finalmente, resaltaremos que nuevamente la opción sobre si hubo modificaciones arquitectónicas y esfuerzos para la eliminación de ese tipo de barreras en las instalaciones escolares, quedó con un 0% de porcentaje.

Pregunta: *¿Se siente Ud. satisfecho (a) con el apoyo que recibe del Ministerio de Educación en materia de atención de los escolares integrados?*

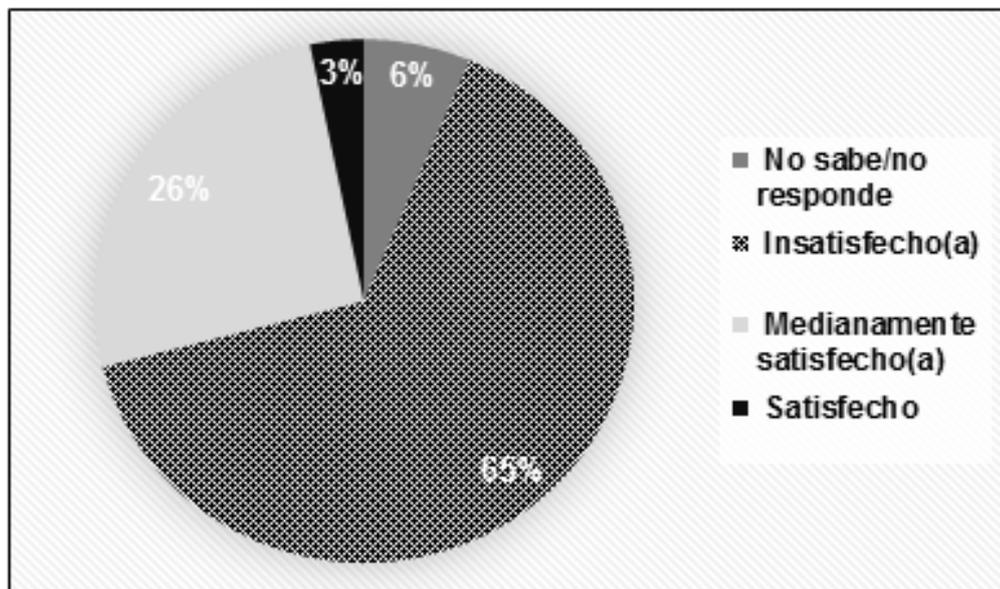


Figura 5.70. Nivel de satisfacción con el MPPE para la integración escolar.
Fuente: Elaboración propia

Para abordar los niveles de satisfacción en torno al apoyo que reciben por parte del Ministerio del Poder popular para la Educación, en lo referente a la atención de los escolares integrados, encontramos un porcentaje mayoritario de 65% que contesta que se siente insatisfecho, luego le sigue un 26% que responde estar medianamente satisfecho. Un 6% no sabe o no responde y sólo un 3% manifiesta que sí está satisfecho con el apoyo que reciben de las máximas autoridades educativas.

Pregunta: *En su escuela ¿Cómo suele resolverse la atención especializada que requiere el estudiantado integrado?*



Figura 5.71. Mecanismos para la atención especializada.

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la pregunta sobre cómo suele resolverse la atención especializada que requiere el alumnado integrado, se obtuvo, como podemos ver en la figura 5.71, un variado abanico de respuestas. El mayor porcentaje de respuestas por parte de los directivos, un 39%, fue que la atención a estos escolares se garantizaba con especialistas externos pagados por los padres. Le sigue un 23% que planteó que sólo los atiende la/el docente especialista o psicopedagoga.

Con menores porcentajes tenemos un 10% que dice que la atención a los escolares con discapacidad lo resuelven con especialistas externos pagados por la escuela y otro 10% que considera que en su escuela se resuelve la atención de dicho alumnado en combinación con el especialista del centro escolar y un profesional especialista externo. Hay un 6% de los directivos quienes responden que la atención la garantiza el personal de especialistas externo del MPPE, y otro 6% afirma que, adicional a los especialistas del Ministerio, también intercambian con el apoyo técnico del profesional especialista interno. Por último, un 3% señaló que resolvían la atención con especialistas externos que colaboraban sin recibir pago alguno y otro 3% que contestó que buscaban otras opciones para la atención.

Como se puede notar, hay una importante dispersión en cuanto a las opciones de respuesta que dieron los directivos a esta pregunta.

Pregunta: *En relación a los programas de información y formación para la comunidad de padres y representantes, en materia de integración escolar del alumnado con discapacidad ¿Cuántos eventos se han realizado en su escuela en los dos últimos años?*

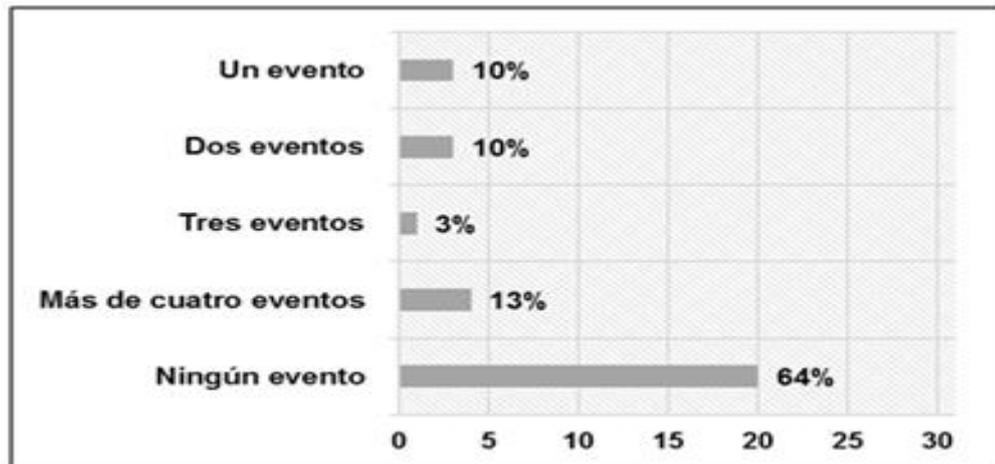


Figura 5.72 Número de eventos formativos para la comunidad.

Fuente: Elaboración propia

Los eventos para la comunidad, tanto informativos como formativos, son muy importante para la creación de una cultura favorable para la integración escolar del alumnado con discapacidad, de allí que nos planteásemos indagar sobre este factor para el éxito de la integración, especialmente con este grupo de informante, que ocupan una posición directiva y de gerencia de los centros escolares. A tal efecto se les preguntó ¿cuántos eventos de este tipo se habían realizado en su escuela en los dos últimos años? El resultado de esta indagación quedó resumido en la figura 5.72.

Una gran mayoría de directivos, el 64%, respondió que en los dos últimos años no se habían realizado en su escuela ningún tipo de evento informativo, ni formativo dirigido a la comunitaria, en materia de integración escolar. En contraste, el 13% refirió que sí se habían realizado cuatro eventos en su centro escolar. Le sigue un 10% que respondió que en su escuela sí se habían realizado dos eventos en los dos últimos años y otro 10% que informó que se había realizado un solo evento. Finalmente, el 3% de los directivos contestó que se habían realizado tres actividades formativas.

Pregunta: ¿Cuál de los aspectos referentes a la integración escolar del alumnado con discapacidad, tiene para usted mayor relevancia para lograr una exitosa integración?

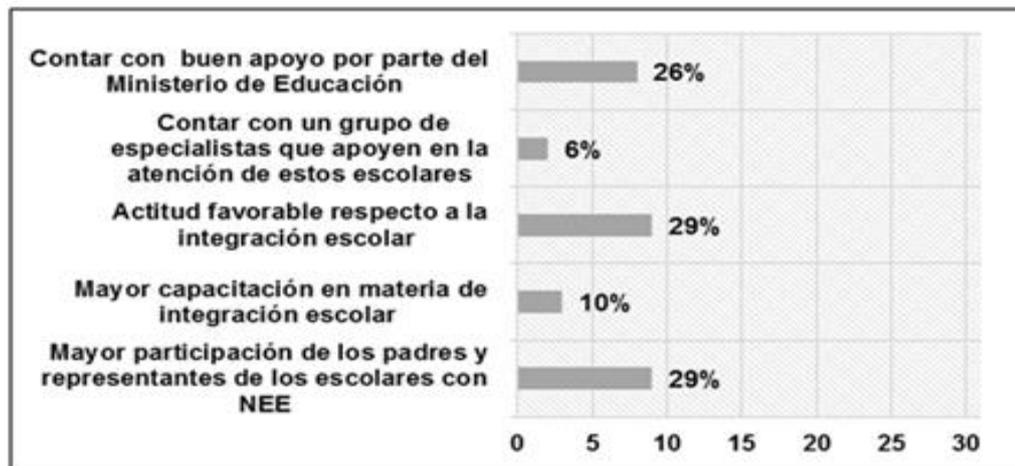


Figura 5.73 Factores favorecedores para la integración escolar

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, se le preguntó a los directivos sobre cuáles eran los aspectos de la integración escolar del alumnado con discapacidad, que tenían mayor relevancia para lograr el éxito en ese proceso de inclusión y las respuestas, como se observa en la figura 5.73, fueron ponderadamente variadas. Sin embargo, hubo dos aspectos que sobresalieron como prioritarios: la actitud favorable hacia la integración y la mayor participación de los padres y familiares, con el 29% cada uno. Luego hubo un 26% de directivos, quienes destacaron la importancia de contar con el apoyo del MPPE, y otro 10% valoró mucho más el factor de la formación. Finalmente, un minoritario 6% de directivos consideró como relevante el contar con equipos de apoyo, es decir, con suficientes especialistas para la atención de dichos escolares.

5.4 Caracterización de la participación de las instituciones de Educación Especial en el proceso de integración escolar de las escuelas regulares

La Educación Especial constituye una de las modalidades del sistema educativo venezolano, por lo cual el Estado, a objeto de atender las necesidades y particularidades de niños/as y jóvenes con discapacidad, ha venido creando estas unidades operativas por todo el país. Se incluye dentro de este espectro de iniciativas, a los diversos centros de atención, tanto planteles como institutos de servicios, como parte de la estructura institucional bajo la tutela del gobierno

nacional y de los entes descentralizados (como son los municipios), con incidencia en la dinámica de avance o retroceso del proceso de integración escolar.

En este bloque de resultados pretendemos complementar con algunos elementos adicionales a los ya explicados en capítulos anteriores (capítulo 3 y 4), la caracterización de la participación, de la modalidad de Educación Especial en el proceso de integración escolar. Para ello hemos visitado en Caroní, desde el año 2010, a casi la totalidad de centros de la modalidad: cuatro unidades educativas o planteles y seis institutos que se encargan fundamentalmente de ofrecer los servicios para la población flotante. En la tabla 4.4, del capítulo asociado a la metodología, se presenta el registro de todas estas unidades operativas.

Ello con el fin de aproximarnos e indagar sobre la praxis y concepción educativa en su modelo de atención y su relación con la integración escolar. En el entendido, de que son paradigmas de mucho arraigo y tradición en el país, a lo largo de varias décadas. De momento, nuestro interés en este análisis descriptivo planteado, es el de poder acercarnos a una caracterización de la participación de estas unidades operativas en el proceso de integración escolar en Caroní.

Como lo referimos en el capítulo metodológico, para este objetivo recurrimos a las entrevistas semiestructuradas como principal instrumento de recolección de información. También debemos acotar que la indagación la hemos realizado con diez de las once instituciones de Educación Especial en Caroní, casi la totalidad de éstas, menos el taller de Educación Laboral (TEL), dado que los usuarios de dicho servicio están fuera del rango de edad de la población de escolares objeto de estudio, es decir, de los 15 años en adelante. Veamos a continuación los hallazgos en relación a este último objetivo del estudio.

5.4.1 Proporcionalidad de escolares integrados en la escuela regular desde la Educación Especial

Para abordar el elemento asociado a la caracterización de la tendencia en cuanto a la integración del alumnado con discapacidad atendido desde las diferentes estructuras de la modalidad de Educación Especial, se formuló una interrogante a todas las informantes a cargo de la dirección y coordinación de

estas unidades operativas, tratando de precisar en qué proporción han sido integrados/as los/as alumnos/as, desde estas estructuras del Sistema Educativo Bolivariano en Caroní, como indicador de dicha tendencia. La pregunta generadora estuvo orientada hacia lo siguiente: ¿Qué ocurre con más frecuencia, que los escolares con discapacidad sean remitidos de Educación Especial a la escuela regular o al revés, que se gestione desde la escuela regular el ingreso a la Educación Especial?

Casi en su totalidad las respuestas coincidieron en lo siguiente: lo que ocurre con mayor frecuencia es que, desde la escuela regular solicitan el ingreso de escolares con necesidades educativas especiales a los planteles y servicios de la modalidad de Educación Especial y no al revés. A continuación presentaremos unos textos de algunas entrevistas, donde podemos apreciar claramente dicha tendencia:

Respuestas de la entrevistada 33B:

Entrevistadora: *...En el caso de ustedes ¿Qué ocurre con más frecuencia?*

Entrevistada: *A los chicos o los traen sus padres, o por enlace con la modalidad que los refieren para acá o los envían de la escuela regular. Lo frecuente es que lleguen de la escuela regular...*

Respuestas de la entrevistada 33F:

Entrevistadora: *¿Qué ocurre con más frecuencia, en el caso de ustedes, que de aquí los escolares nuevamente vayan a sus escuelas regulares o que de aquí sea referido para un instituto de Educación Especial?*

Entrevistada: *Cuando éramos un CDOFDF hacíamos eso, hacíamos el enlace con los institutos de EE, pero ya cuando recibimos retardo mental moderado...¿usted tiene docente especialista en su escuela? ¡no! Ah, ok, bueno, usted se va a dirigir a los institutos de Educación Especial. La directora llama a las profesoras, directoras, ¡te vamos a mandar a un niño...! ¡Eso es orientación! este... si hay docente especialista en la escuela, ella es la que se encarga de hacer el enlace en EE.*

|

Respuesta de la entrevistada 33D:

Entrevistada: *¿Con más frecuencia?*

Entrevistadora: *Sí ¿Qué ocurre con más frecuencia?*

Entrevistada: *¡Que vengan de la escuela regular! que de la escuela regular, vengan más chicos acá al servicio, son remitidos de allá para acá. Son muy pocos realmente los que salen de aquí a otras instituciones...*

Luego, con la intención de ser más precisos sobre la proporción de casos que estando inscritos en los centros de Educación Especial, pudieran haberseles promovido para ser integrados en la escuela regular, indagamos sobre lo siguiente: Desde este centro de Educación Especial ¿A cuántos integraron a la escuela regular en el periodo escolar vigente? Y las respuestas fueron también similares a la anterior pregunta por parte de casi todas las informantes. Veamos algunas respuestas y comentarios:

Respuesta de la entrevistada 33D

Entrevistadora: *Dime una cosa y...de la población de escolares que son atendidos aquí en forma permanente y que han tenido progreso ¿en qué proporción han sido integrados luego a la escuela regular?*

Entrevistada: *muy pocos.*

Entrevistadora: *¿muy pocos?*

Entrevistada: *sí muy pocos, son contaditos los casos... ¡contaditos!*

En base a la misma pregunta orientadora para las entrevistas, en este caso en la indagación sobre ¿A cuántos integraron en la escuela regular en este periodo escolar? ¿A cuántos de su población estudiantil?, recogimos la siguiente respuesta, que además de detallarnos sobre la proporción de escolares integrados, que era el dato que le solicitamos, adicionalmente nos aportó una importante información sobre parte de los factores que pudieran estar influyendo en la tendencia a la no integración de los escolares con discapacidad desde los centros de Educación Especial hacia la escuela regular. Estos fueron los comentarios de

|
esta directora de un plantel, donde cursan estudios de Educación Básica escolares con una discapacidad sensorial.

Respuesta de la entrevistada 33B:

Entrevistadora: *¡Claro! Ahora... adicional a ese caso donde les fue solicitado a ustedes el servicio, el apoyo..., en este año escolar ¿a cuántos alumnos han integrado a la escuela regular? Que tú digas... a este alumno lo estamos preparando y vamos a llevarlo a tal colegio, a tal escuela.*

Entrevistada: *Mmm, yo tengo, tengo 12 años aquí y te puedo decir que hemos hecho 3 integraciones.*

Entrevistadora: *¿Tres integraciones?*

Entrevistada: *Sí, muy pocas...*

Entrevistadora: *¿Por qué?*

Entrevistada: *Porque no me siento segura, o sea, no nos sentimos seguras, cuando digo, no me siento, hablo en nombre de la escuela*

Entrevistadora: *¿Sí?*

Entrevistada *Este...te explico, no nos sentimos seguras, porque se tienen que reunir muchas condiciones o ciertas condiciones y cuando vemos que sí va a salir de aquí, bueno, que sea un sitio seguro, que sea un sitio donde él está aprendiendo, que sea un sitio que sabemos que está integrado de verdad, ¿lo vamos a sacar para someterlo al fracaso? ¿Al no éxito?, entonces, es difícil. Claro nosotros lo hacemos cuando tiene una familia competente, este..., que tiene..., que sabemos que es una mamá preocupada, que lo va a llevar a su terapia de lenguaje, que cuando tenga inconveniente nos venga a buscar, para nosotros ir. En otros casos que hemos decidido cambiarlos, los padres no quieren, eso es otra cosa también, ¡no, no, no! ¡Mi hijo está feliz, yo no lo voy a sacar de aquí! ¡él se va a graduar aquí de sexto grado! , o sea te dicen abiertamente ¡no lo quiero sacar!*

Entrevistadora: *¿Cuando eso ocurre, entonces?*

|

Entrevistada: *Yo pienso que la escuela le está dando aquí, todas las respuestas a esta población, es eso...*

Entrevistadora: *O sea, tu sientes que el problema, el gran problema, entre otros, es el... ¿cómo les va por fuera?, entonces ¿cuál sería la solución?*

Entrevistada: *Mira..., la solución es abrir los servicios, o sea, que... tanto las escuelas regulares como la escuela especial tengan todas las condiciones oportunas para hacer todo lo que tenga que hacer, o sea, si nosotros vamos a trabajar, este..., ¡vamos a integrar a un alumno! eso yo, se lo tengo que notificar al equipo de integración y el equipo de integración tiene que tener a alguien especialista en el área allá, y yo decir, mira podemos reunirnos tengo a este niño con estas condiciones, es oportuno que nosotros hagamos el proceso previo a la integración, que el equipo de integración tome nota del caso, rá rá rá..., nos reunimos, vemos cómo está el nivel pedagógico y el nivel de funcionamiento del muchacho, se acercan a la escuela regular, mira hay una niña en estas condiciones y nosotros hacemos nuestro trabajo junto con la maestra especialista que está en ese equipo de integración, ¡verdad!, todo esto que previamente yo te estoy diciendo y que el seguimiento de ese trabajo ¡verdad!, lo hacemos, escuela y equipo de integración, ese es el deber ser, el deber ser es que yo no tenga por qué buscar una audiometría, o sea, buscar quien me regale un audiometría, quien me haga un audiometría*

Entrevistadora: *¿Quién te hace las audiometrías?*

Entrevistada: *Gente de buena voluntad, privados...*

Como se observará en los comentarios y respuestas obtenidas por parte de este personal directivo de los diversos centros de atención de la modalidad de Educación Especial en el municipio Caroní, es muy poca la proporción de escolares con discapacidad que desde dichas instituciones han sido integrados a la escuela regular. Lamentablemente la tendencia no es a la integración escolar, por el contrario, la propensión es a la incorporación de escolares con necesidades educativas especiales a las instituciones de Educación Especial, después de que ya han tenido la experiencia escolar en las escuelas regulares.

5.4.2 Prevalencia de criterios sobre la integración escolar del alumnado con discapacidad en la escuela regular

Para esta parte de los resultados, presentaremos la síntesis de algunas respuestas producto de tres preguntas orientadoras de la indagación para esta parte de la entrevista que perseguía aproximarnos a la identificación de las inclinaciones conceptuales y criterios que más prevalecían sobre la integración escolar del alumnado con discapacidad en la escuela regular, desde la mirada de este personal directivo de los centros de EE en Caroní.

Primera pregunta orientadora: *¿Dónde considera que es más apropiada la atención para un estudiante con discapacidad, en un instituto de Educación Especial o en la escuela regular?*

El criterio que menos prevaleció en las respuestas es el que plantea que debe ser atendido en la escuela regular y el que más predominó, es el criterio según el cual, los escolares con discapacidad deben ser atendidos fundamentalmente en los centros de Educación Especial, también sobresalió una respuesta intermedia que planteó que dependía del diagnóstico y de la complejidad del compromiso, especialmente en los casos de compromisos cognitivos. A continuación mostraremos brevemente, parte de lo expresado por estas directoras:

Entrevistada 33D:

Entrevistadora: *¿Dónde consideras más apropiado la atención de estos escolares?*

Entrevistada: *En los de Educación Especial...*

Entrevistadora: *¿Por qué? ¿Por qué en los institutos de Educación Especial?*

Entrevistada: *Bueno porque nosotros atendemos a los muchachos en todas las áreas...tanto académica, como la discapacidad y además, porque en la escuela hay mucho rechazo, mucho...*

|

Entrevistada 33E:

Entrevistadora: *Dime una cosa.. si yo te preguntara...¿Dónde crees tú que es más apropiada la escolaridad para un estudiante con discapacidad, en los centros de Educación Especial o en la escuela regular? ¿Qué me respondes?*

Entrevistada: *¿Que dónde creo yo?...¡en la escuela especial!...¡en la escuela especial! Amiga, porque para eso nos hemos especializado y para eso hemos estudiado. Las maestras regulares, ni están preparadas, ni están ganadas.*

Entrevistada 33I:

Entrevistadora: *Correcto!... Ahora respóndeme lo siguiente: para ti ¿Dónde es más apropiada la escolaridad para un estudiante con discapacidad, en los centros de Educación Especial o en la escuela regular?*

Entrevistada: *Depende!*

Entrevistadora: *¿Depende de qué?*

Entrevistada: *Va a depender del diagnóstico y la condición, o mejor, la respuesta educativa del niño va a decir si va para integración o no.*

Segunda pregunta orientadora: *¿Cuáles son las principales razones para que una mayor cantidad de estudiantes con discapacidad no puedan ser integrados en las escuelas regulares?*

Diversas fueron las respuestas a esta interrogante, pero las razones más esgrimidas como las limitantes para que una mayor cantidad de estudiantes con discapacidad, no pueda ser atendido en las escuelas regulares, fueron dos: la falta de formación docente en este campo de la pedagogía y la actitud negativa por parte de las/os docentes. Otras respuestas apuntaban también hacia la falta de vocación de las maestras, el ambiente hostil para los escolares con discapacidad y la alta matrícula por salón. Veamos a continuación el extracto de la conversación con la entrevistada 33G:

Entrevistadora: *y... ¿Cuáles son para ti las razones principales para que una mayor cantidad de estudiantes con discapacidad no pueda ser integrada en las escuelas regulares?*

|

Entrevistada: *Son varias las razones...anota: se necesita mayor preparación del docente regular para que pueda atender al niño integrado. También se necesita que se abran al proceso de integración, que haya aceptación. Pero lo principal es la falta de preparación de ese docente regular...*

Tercera pregunta orientadora: Dentro de las medidas a favor para la atención de los estudiantes con discapacidad ¿Cuál escogería como prioridad? ¿Eliminaría barreras arquitectónicas en las escuelas, crearía nuevos institutos de Educación Especial o aumentaría el número de estudiantes con discapacidad integrados en la escuela regular?

Como se puede observar, esta tercera pregunta orientadora de la entrevista, es algo parecida a la primera de este segmento, se realizó con alguna variante en función de corroborar la tendencia predominante y como hallazgo encontramos que las respuestas en las dos preguntas son coincidentes, pero aquí, dado el carácter más cerrado de las opciones que se les presentó, observamos que la tendencia está mucho más definida. De nueve entrevistas a directoras de centros de Educación Especial, ocho respondieron que crearían nuevas instituciones de la modalidad de EE.

5.4.3 Unidades de la modalidad de Educación Especial en Caroní con más propensión hacia la integración escolar

También es bueno señalar, que a pesar de la tendencia que predomina mayoritariamente en las instituciones de Educación Especial, de un exiguo alcance de la integración de los escolares con discapacidad en la escuela regular, encontramos en nuestra indagación, ejemplos de concepciones diferentes y por el contrario, proclives a esa integración. Tal es el caso, en primer lugar, del Equipo de Integración Social de Caroní, con una trayectoria desde el año 2005, en un arduo trabajo de búsqueda de espacios para que se pueda concretar la integración social y en específico, la integración escolar. Cumpliendo además, una importante labor en materia de formación docente y como equipo de apoyo institucional para el acompañamiento en la atención integral de este alumnado con discapacidad. El reconocimiento de su trabajo, lo hemos observado en el campo de trabajo en las

|
escuelas, pero además lo hemos corroborado a través de los siguientes comentarios:

Entrevistada 44A:

Entrevistadora: *Y... ¿Quién los asesora en ese trabajo de la integración?*

Entrevistada: *Ahora sí hay un grupo, un grupo del gobierno, un grupo del Ministerio de Educación. Mejor dicho... que se llama... Grupo de Integración Caroní, que está dando a conocer nuestra labor y nos apoyan... ellas están funcionando desde..., bueno con nosotros desde hace... los conocemos desde hace varios años.*

Entrevistadora: *Los años anteriores ¿no?*

Entrevistada: *Los años anteriores, nosotros nunca teníamos ni el apoyo ni la supervisión de ningún... ¡no... no! ¡Mentira! nada más cuando estaba la profesora M.... que era la supervisora, pero era muy esporádicamente, no éramos tan tomados así en cuenta, como ahora que sí estamos siendo tomados en..., Ahora tenemos una supervisión más estricta y una ayuda, una orientación de parte de este equipo.*

Entrevistada 44C:

Entrevistadora: *¿Cuánto apoyo han recibido de ese Equipo?*

Entrevistada: *¡Mucho! Tanto en la supervisión, como para la capacitación. Hace poco nos dieron un taller y la diferencia es grande... ¡es una gran ventaja!... Para los enlaces con otras instituciones, para buscar apoyo externo en algunos casos, para orientar a los maestros cuando tienen dudas...Uff.*

Por otra parte y continuando con las evidencias pro integradoras en el municipio Caroní, referiremos también el caso del entrevistado 22A, con quien se conversó en el año 2013. Es un docente especialista que coordinaba el proceso de integración escolar en un instituto de la modalidad de Educación Especial y se le reconocía por sus funciones como “docente integrador”. No es un cargo con esa denominación, pero al menos, es una asignación específica con esa función, que sin duda, le da un nivel de importancia a la integración escolar del alumnado con

|
discapacidad que asistía a dicha institución. A continuación presentaremos parte de sus opiniones y comentarios, especialmente lo referente al propio proceso de integración y los diversos factores que intervienen.

Entrevistado 22A:

Entrevistadora: *¿Cuál es? en los procesos de integración ¿cuál es tu papel? ¿Cuál es tu misión?*

Entrevistado: *¿En los procesos de integración? Primero, lograr articular con una institución lo más integradora posible, para garantizar el proceso de inserción del chico y no solamente de inserción, sino todo lo que se moviliza dentro de la institución. Garantizar que el chico puede evolucionar lo mejor posible. Sabemos que en nuestro país no podemos hablar de inclusión como tal, porque aquí estamos hablando desde el punto de vista de inserción y a nivel mundial, ya se habla del término inclusión y nos cuesta mucho llegar a eso. Sin embargo, es como ir dando pequeños pasos, primero los pasos en los que los papas tomen bien claro lo que tienen al frente, que sean mediadores en el aprendizaje. Segundo, en la institución, como tú sabes, es lograr cambio de posición desde el punto de vista mental, desde el director hasta la última persona que esté en la institución. Evidentemente porque los niños no se relacionan solamente con la docente de aula, sino que nos ha tocado docente de aulas muy dispuestas, pero que chocan con todos los demás miembros...*

Entrevistadora: *A ver D.... tú has visto varias experiencias, por ejemplo con Síndrome de Down y de autismo y son casos exitosos de integración ¿Cuáles son los factores para...?*

Entrevistado: *¡Claro, claro! Pero, ahí se dio la unión de muchísimas cosas, el entrenamiento previo del niño, saber cuáles son las habilidades que maneja, las habilidades que le favorece, su adaptación, los padres, ok!... Si los padres están involucrados en el proceso siendo mediadores, no afectando, que si han servido de orientadores, integradores de este niño y por supuesto es vital la institución, porque si la institución cuenta con personas abiertas, sensibles, humanas que se apropien de las herramientas y a pesar de la frustración, lo*

|

manejan y continúan con la esperanza, la cosa fluye. Entonces es la unión de varias cosas a la vez, la unión de muchas cosas ¡me parece que ese es el secreto!.

Para finalizar este capítulo y este apartado, a continuación presentaremos los resultados de la conversación con la entrevistada 33C, con una informante que nos dio alientos de esperanzas sobre lo que pudiera lograrse si se extendiera y multiplicara buena parte de su concepción y sus prácticas de trabajo en pro de la integración escolar. Se trata de la directora vigente para el año 2011, del Centro de Atención Integral para la Discapacidad Visual. Estas respuestas fueron la confirmación de lo que ya se había observado en el campo de desarrollo de la investigación, especialmente, a través del censo escolar, es decir, ya habíamos observado algunos casos exitosos de integración de alumnas/os con déficit visual, en varias escuelas regulares del municipio Caroní. A continuación presentaremos el registro textual de las respuestas y comentarios de esta funcionaria, que dan cuenta de la significación de esta tendencia en pro de la integración escolar, a pesar de algunos factores no favorecedores.

Entrevistadora: *Sí... ¿cuántos años tienes tú en este instituto?*

Entrevistada: *16 años.*

Entrevistadora: *¿En este cargo?*

Entrevistada: *No, en este cargo tengo apenas 2 años, pero como subdirectora tuve 7 años...*

Entrevistadora: *Ah, ok. ¿Y la cobertura del servicio?*

Entrevistada: *Este... hace 7 años cubríamos todo el estado Bolívar, actualmente estamos trabajando inclusive con gente de Monagas que cruza la chalana, porque gracias a Dios nuestros servicios... eso que usted decía antes, sobre la integración y del éxito, pues nuestra integración ha sido eso... ¡me da mucho orgullo! ha sido un trabajo muy largo y de equipo, ¡verdad! que me llena de mucha satisfacción que alguien desde afuera lo pueda percibir o por lo menos tener fe...*

|

Entrevistadora: *Tú eres licenciada en Educación, ¿especialista en?*

Entrevistada: *Bueno para iniciar, lo más importante es saber que en el área de ciego, dentro de la modalidad de educación especial, específicamente en el área de ciego no existe una formación a nivel universitario...*

Entrevistadora: *¡Sólo Retardo Mental y Dificultades de Aprendizaje!*

Entrevistada: *¡Exacto! como Retardo Mental, bueno los especialistas que estamos aquí son justamente los que están en Retardo Mental, porque es el docente guion para trabajar con esta formación, porque es el que está más próximo, porque es el que trabaja con la atención individualizada y es lo que se quiere específicamente para esta población*

Entrevistadora: *¿Tú conoces de otros países donde sí hay una formación especial para...?*

Entrevistada: *¡sí, cómo no!... mi experiencia de 16 años de servicios, me ha permitido intercambiar con Argentina, Colombia, con Cuba, de hecho el 1ero de diciembre estuve en un intercambio en Argentina y allí me dio mucho orgullo decir, que afortunadamente somos especialistas en el área de ciegos y nuestra participación quedó en alto aun vez más, pues saber que lo estamos haciendo bien, aun cuando, no tenemos esa formación académica, pero saber que estamos encaminados...*

Entrevistadora: *Y ¿cómo fue ese proceso de construcción de espacios para la integración?*

Entrevistada: *Al principio fue muy duro... bueno cuando llegamos en ese tiempo, al IEE de Puerto Ordaz, un instituto de Educación Especial aquí en Puerto Ordaz, una, específicamente para el área de retardo, por la iniciativa de la profesora N.... que abrió un área para invidentes, porque ante la inquietud de esos padres que no sabían a donde dirigirse hace 16 años, abrió ese espacio, creando una nueva área para invidente. Él funcionó así como área anexa...*

Y comenzamos a chequear ¿si ellos tienen un compromiso solamente funcional no había compromiso cognitivo! ¿Por qué esos chicos tenían que estar

|
allí? ...claro en el aula regular se entendía que había un aprendizaje mucho mayor que solamente estar sentado aprendiendo a leer y a escribir, ¡si no ganas nada! ¡los limitas! Este... ante eso, empezamos a salirnos de ese espacio, porque las “políticas” chocaban porque esos niños eran de Retardo y nosotros buscamos y conseguimos en el Juan Vicente Cardozo, un espacio. Porque nos decían... en el 2007, salió la Reorientación Política Conceptual de las diferentes áreas y nos lo permitían...

Entrevistadora: ¿en el 2000 qué?

Entrevistada: 2007, en un encuentro que hubo en Puerto la Cruz de Orientación Política Conceptual, tuvimos una exposición ahí y planteamos todas las necesidades y sentimos que estábamos apoyados. En el 2009 sale la Resolución 2005 que habla de la integración, ya nosotros desde ese momento creíamos en la integración ya. Ya habíamos empezado a hacer ese trabajo mucho antes, pero ya teníamos una ley que nos amparaba pues... Llegamos al Juan Vicente Cardozo que era una escuela regular y la gente nos decía: ¡pero es que no pueden invadir nuestros espacios! ¡no les podemos dar el primer piso, porque los ciegos no suben escaleras! ¿Cómo? ¡pero, cómo no van a subir escaleras! ¡No entendíamos por qué la gente siempre veía a la persona ciega o a la persona con alguna discapacidad como una persona impedida completamente!, ¡pero es que las escaleras no se las vamos a impedir!, todo lo contrario, mejor porque así nos permite que ellos se puedan ejercitar en esos espacios y bueno ahí estuvimos durante 9 años aproximadamente...Funcionamos en ese sistema por años. Lo que era la parte de integración aprovechamos de integrar a niños ahí mismo, porque concientizando al personal que estaba allí y empezamos a hacer el trabajo con los niños, desde ese tiempo, aun cuando ni siquiera existía la ley, porque como sabemos, este es un trabajo de conciencia, esto no es un trabajo de obligación..., Cómo voy a llegar a una escuela a decirle a un docente ¡están obligados! Si en verdad, no era que el maestro no quería sino que no sabía trabajar con eso. Por fin diseñamos un sistema donde empezamos a darles talleres a estos profesionales, primero a crear conciencia, empezamos inclusive a través de la cultura, visitábamos las escuelas en diciembre, para que nos conocieran

|

Entrevistadora: *¿a todas las escuelas?*

Entrevistada: *En las que queríamos realmente incursionar con estos alumnos ... en las que habíamos logrado algunas integraciones, para crear conciencia y que vieran las capacidades de nuestros chicos... Ya la gente nos pedía que en diciembre hiciéramos conciencia en esas escuelas sobre todo con nuestros muchachos.*

Entrevistadora: *¿Verdad? y ¿qué estrategias utilizaban?*

Entrevistada: *llevábamos la parranda de navidad, anunciando que llegaba la navidad y el primero de diciembre tocábamos puertas como llegar cantando una serenata...*

Entrevistadora: *¿Y la parranda era con los niños?*

Entrevistada: *Con los niños invidentes, en ese momento cuando yo llegué eran 18 para ese momento, luego como 42, cuando nos mudamos para el Juan Vicente Cardozo, ya eran 54 alumnos y bueno así fuimos creciendo...*

En estas palabras observamos una actitud positiva para la inclusión y voluntad para obtener logros. Vamos a continuar con la misma entrevistada 33C, pero en esta oportunidad, para el resto de la presentación de los estratos de esta interesante entrevista, hemos seleccionado sólo tres bloques categoriales de más importancia, éstos son: a) formulación de su concepción sobre la integración como funcionaria de EE; b) apreciación sobre la importancia de recurrir a la creatividad producto de la disposición y de actitud proactiva para, entre otras cosas, diseñar estrategias didácticas y c) su visión sobre el papel que debe jugar la Educación Especial en el seguimiento de los casos integrados y en el asesoramiento y acompañamiento para los docentes del aula regular.

Perspectiva sobre la integración, el papel que juega la Educación Especial:

Entrevistadora: *¿Se queda gente por fuera? ¿Familias que no tienen cupo?*

|

Entrevistada: *¡No, eso no! Nosotros tratamos... ¿qué hemos hecho?... como no somos una escuela, no atendemos todos los días, hemos manejado un sistema donde estamos dos grupos por día. Ellos vienen tres días a la semana, vienen lunes, miércoles y viernes, martes jueves y viernes. El viernes sí se congregan todos los que se puedan venir, inclusive los que están en las escuelas regulares, porque ¿cuál es el verdadero éxito de esta institución? ¡Que ellos estén integrados, no que estén aquí! Porque nosotros somos una institución que solamente facilita algunas herramientas para que ellos puedan integrarse en las diferentes escuelas ¡esa es nuestra misión! ¡Nuestra misión no es que estén aquí! nuestra verdadera misión es que... como yo les digo a ellos... ¡Tu realidad es invidente pero el mundo que te espera es vidente! y eso es lo que tú tienes que pensar ¡tienes que formarte para ese mundo que te está esperando! ¡El verdadero éxito de nosotros, para mí, realmente es que no hayan niños acá dentro! ¡Que todos estén integrados!*

Importancia de una actitud proactiva, ante los factores adversos para la integración. Las adaptaciones curriculares y el diseño y planificación de las estrategias didácticas. Caso de integración universitaria.

Entrevistada: *...hace como 10 años la profesora N... que está actualmente con nosotros, estudiaba en la Católica, era un gran reto era nuestra primera integración en la Católica y nos creó mucha incertidumbre, muchas preguntas y todos los profesores pensaban que, nosotros como especialista manejábamos todas las carreras y por ende, todas las áreas, todas las materias de cada una de las carreras. Nosotros somos especialista en el área de ciegos y los que hacemos es, diseñar estrategias o material para que ellos puedan lograr los objetivos. Una de las grandes experiencias fue visitar a la UNEG, con una chica que acababa de quedar ciega, ¡pero se resistió a su condición! y estudiaba Gerencia de Recursos Humanos o Industrial en la UNEG.*

Entrevistadora: *¿En la UNEG?*

Entrevistada: *Sí en la UNEG y quedó ciega... ella asumió su situación siguió estudiando...y cuando ella llegó a la institución me decía ¡profesora yo quiero mi derecho a la educación! Y yo le dije ¡mi compromiso es acompañarte, yo no soy la que pone las cadenas! ¡La que decide eres tú! ¡yo creo que el límite*

|

es el cielo! así que ¡no veo problema!... ¡yo lo que voy hacer es acompañarte! Fuimos a la UNEG, visitamos a los diferentes coordinadores y unos de los profesores le decía, ¿Ingeniera Industrial? ¡Te vas a sacrificar mucho, por una carrera que no vas a poder realmente implementar algunas cosas, que la verdad vas a necesitar desde el punto de vista visual!, o sea vas a estudiar mucho para algo que de verdad...! La orientaron y la orientaron hasta que llegaron a Administración, entenderás que en Administración los números eran... Es la primera, no en Venezuela, en Latinoamérica. Dicho por el mismo profesor que le daba Contaduría, hoy en día no solamente se graduó si no que trabaja en la UNEG ¡una experiencia única! ¿Cómo lo logró? Porque pudimos apoyar a los profesores en la elaboración de sus estrategias didácticas ¡muchos no estaban ganados!...pero estuvimos con ellos ¡dándole! Lo mismo me pasó con la Católica, empezaron las incertidumbres con materias como matemáticas, ¡que no es mi fuerte, la verdad! Me conozco y la verdad, se me hacía difícil tantas adaptaciones en matemáticas, tantas cosas, y las matemáticas...

Visión sobre el papel que debe jugar la Educación Especial en el seguimiento de los casos integrados y en el asesoramiento y acompañamiento para los docentes del aula regular.

Entrevistada: *...Yo trabajo con ellos, es más, ¡da más trabajo el que está en la escuela regular! ¿Por qué? Porque debo trabajar con él, porque debo trabajar con el docente regular y debo trabajar con el representante ¡porque nosotros nos aliamos! ¡y ese es el éxito! por eso le digo, ¡el éxito es un buen seguimiento!...*

Entrevistada: *...el especialista nuestro debe conocer qué proyecto se está trabajando, porque la verdadera alianza es esa, yo no puedo decir ¡Sí yo soy un niño, voy a la escuela y la maestra me explica una cosa, vengo al centro de ciegos y me explican otra cosa, voy a mi casa y mi mamá me explica otra! ¡No, no! Nosotros unimos a todos los participantes en este trabajo como una mesa con sus cuatro patas, balanceados ¡Todos tenemos que estar casados con el proyecto que se está trabajando! Porque yo le digo... cierran los ojos un momentico, eres un niño que la maestra trabaja vocales allá y resulta que viene aquí y ustedes*

|
trabajen otra cosa y la mamá en la casa, trabaja otra cosa ¡no! Todos debemos trabajar el mismo idioma...

Entrevistadora: *¡Exactamente!*

Entrevistada: *María, el verdadero éxito de una integración no es solo integrarlo, es hacer el seguimiento de ese alumno integrado, eso es lo que yo creo ¡porque usted integra y listo! y entonces, ¡allí viene el fracaso! ¡el verdadero éxito de una integración es hacerle el seguimiento a todo el proceso! Me decía el chico que tuve... ¡yo no entiendo! ¿Por qué ustedes tienen que acompañarlos?... ¡si ya ustedes los prepararon!... es que los preparamos a ellos, pero acompañamos el proceso de otros profesores que son los que no están preparados...*

Con estos sabios comentarios, fruto de una larga experiencia de práctica educativa pro integracionista, en uno de los espacios educativos del municipio Caroní, finalizamos esta apartado y este capítulo de los resultados de la investigación, con la convicción de que a pesar de las adversidades y las limitaciones que encontremos en la dinámica escolar, lo fundamental es la actitud positiva para asumir las transformaciones educativas que necesita la sociedad venezolana. Desde cualquier espacio donde nos encontremos, pero especialmente, desde las mismas escuelas, sean regulares o especiales.

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el capítulo anterior hemos presentado y descrito los resultados de la investigación. Ahora nos corresponde, en este sexto capítulo, abordar la reflexión crítica sobre la distancia o cercanía entre “el deber ser” y “el ser”, en función de los resultados de mayor interés y de acuerdo a los objetivos planteados. Para ello volveremos, nuevamente, a esos resultados presentados, pero esta vez desde la perspectiva comparativa que nos proporciona, parte del sustento teórico recopilado y los modelos y concepciones desarrollados en los primeros capítulos del marco referencial. De esa forma continuaremos en el esfuerzo reflexivo para el análisis sobre el proceso de integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en el municipio Caroní.

6.1 La integración escolar en Caroní en el marco de las políticas socio-educativas del Estado venezolano

Mientras que en el resto de buena parte del mundo, desde hace décadas, se estaban cambiando teorías, prácticas y modelos pedagógicos sobre cómo atender al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de un cuestionamiento a un modelo tradicional homogeneizador de la educación, en Venezuela se construían nuevos centros de la modalidad de Educación Especial, que apuntaban hacia una atención diferenciada para los escolares con discapacidad.

Pero a pesar de lo afirmado en el párrafo anterior, también debe señalarse que, desde el Estado venezolano, en los últimos 15 años, se han observado algunos esfuerzos que favorecen la integración escolar. Los mismos han estado orientados hacia dos líneas de acción gubernamental. En primer lugar, lo relacionado con los pasos significativos en la construcción de una cultura de la valoración de las personas con discapacidad y la condena a una cultura discapacitante, por lo que han crecido exponencialmente los espacios para la organización y participación de las personas con diversidad funcional en

Venezuela. Ello también se refleja en el desarrollo institucional del municipio Caroní, de acuerdo a lo expuesto en la tabla 5.2.

Y en segundo lugar, especialmente en los últimos diez años, se fortaleció a la escuela regular con la contratación de un alto número de docentes especialistas, que son profesionales que actúan como recurso de apoyo para atender a los diversos casos con dificultades de aprendizaje en los espacios conocidos como “aulas integradas”.

No obstante, a pesar del justo reconocimiento a los principales avances en materia de los factores que favorecen la integración escolar en la escuela regular en Venezuela, consideramos que dichas medidas gubernamentales, todavía se quedan muy cortas, ante las exigencias históricas planteadas para el desarrollo de políticas educativas que tiendan a favorecer el enfoque de una educación más inclusiva.

Como ya fue explicado en el capítulo sobre el contexto venezolano, en el país han habido algunos intentos puntuales de cambios significativos, que pudieron haber generado mayores avances para lograr una escuela integradora y más inclusiva. Entre esos eventos puntuales destacan dos de mucha relevancia: a) la Reforma Curricular que ocurrió entre 1996-98 y que abrió mayores posibilidades en materia de flexibilidad curricular y tomó en cuenta la contextualización y b) el impulso del proyecto denominado *Transformación de la Modalidad de Educación Especial*, realizado entre 2012-14, que planteó ampliar masivamente la cobertura de integración escolar en las escuelas regulares.

Pero también hay que acotar, que estos y otros eventos y acciones gubernamentales, se desarrollaron en un ambiente político caracterizado por la conflictividad y la polarización entre las distintas tendencias que luchan por la hegemonía del poder político en el país. Ese ambiente sumado a las concepciones anquilosadas sobre los modelos de atención para los escolares con discapacidad, no permitieron que los intentos de cambios señalados, logran trastocar los tradicionales enfoques centrados en la educación dual y el estado de desactualización y falta de innovación en este ámbito educativo.

|

Como soporte de esto que estamos planteando y para que se tenga una idea más precisa de ello, señalaremos que es sólo en los últimos cinco años, que la mayoría de nuestros docentes de aula regular, se han familiarizado con la Educación en la Diversidad. Ello fue producto de ciertas medidas gubernamentales, en el marco de la mencionada Transformación de la Educación Especial (2012-14), un tema suficientemente explicado y analizado en el capítulo sobre el contexto educativo venezolano (Capítulo 3).

Sin embargo, en este apartado es bueno volver a puntualizar que dicha Transformación se diseñó con muy nobles intenciones, pero su aplicación se hizo en forma atropellada y con serias debilidades en su implementación. Todo ello hizo que, lamentablemente, hoy encontremos una reacción de rechazo y resistencia entre algunos de nuestros docentes, y, especialmente, aquellos adscritos a la modalidad de Educación Especial. Creemos que este es el punto de partida del contexto actual del paradigma educativo-escolar venezolano, que debemos tomar en cuenta para la reflexión crítica sobre las políticas públicas en el país vinculadas con la integración escolar.

En una revisión del contenido de este informe se podrá notar que el tema sobre las políticas públicas asociadas al proceso de integración escolar, ha sido ampliamente desarrollado a lo largo de los capítulos 2, 3 y 5. No obstante, consideramos necesario retomarlo de nuevo y caracterizarlo aquí, globalmente. Se trata, ni más ni menos, de revisar la acción del Estado en cuanto a uno de los derechos sociales fundamentales, como lo es la educación y, en particular, estamos hablando del derecho a una educación de calidad para las niñas, niños y jóvenes con discapacidad.

Después de haber analizado buena parte del cuerpo normativo y legal en materia educativa y, especialmente, lo relacionado a los principios de inclusión y protección para los sectores más vulnerables, además de la revisión de las diferentes estructuras institucionales del Sistema Educativo Bolivariano para la atención de los escolares con discapacidad, podemos presentar las siguientes conclusiones:

|

La política educativa en el municipio Caroní, como reflejo de las políticas sociales del Estado venezolano, se ha caracterizado en los últimos 15 años, por la promoción y procura del cumplimiento de metas que han respondido a lo que se conoce como “cancelación de la deuda social”. Ello se ha expresado en medidas tendientes a revertir los mecanismos de exclusión social y sus consecuencias, reflejadas en los alarmantes indicadores socioeconómicos que presentaba el país para finales del siglo XX. De allí que el emblema de las políticas públicas en Venezuela y, en particular, las educativas, sea la “inclusión social”, tal como ya ha sido expuesto en varios apartados del Capítulo 3 del contexto venezolano.

Pero la inclusión social como lema y política pública en Venezuela, no ha tenido vinculación directa y reflejo en lo que, a nivel internacional, se conoce como “escuela inclusiva”. Aquí esas políticas han estado más orientadas a garantizar el derecho y el acceso masivo a la educación, como respuesta a la situación referida en el anterior capítulo sobre el contexto venezolano y donde mostramos unos datos alarmantes sobre los niveles de deserción escolar y los porcentajes de escolares que estaban fuera del Sistema Educativo Venezolano. De allí el énfasis de la gestión en cuanto a incrementar las obras de infraestructura escolar, garantizar que los escolares con discapacidad tuvieran un cupo en las instituciones de la modalidad de EE, garantizar la gratuidad de la educación y aumentar el número de escolares por aula, entre otras medidas.

En ese sentido observamos, en general, una subestimación a la promoción y organización de la integración del alumnado con discapacidad en la escuela regular, por lo menos hasta el año 2011 y luego, en la etapa posterior a la Transformación de la Modalidad de Educación Especial, desde el año 2014 hasta la actualidad.

Como segunda gran conclusión apuntamos que el cuerpo jurídico y normativo para la promoción, conceptualización y organización del proceso de integración escolar, no es abundante, ni específico, ni suficiente. Esto ya se pudo observar en la tabla 5.1 de los resultados. Aunque la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela sí cuenta con los principios fundamentales como para impulsar la integración escolar y, más allá, una escuela inclusiva, no sucede así con la Ley Orgánica de Educación del año 2009 (LOE-09). En ésta encontramos

serias carencias y limitaciones, como instrumento jurídico primordial para la promoción de la integración y de la escuela inclusiva.

La LOE-09 escasamente contempla cinco artículos que tienen alguna vinculación con el proceso de integración escolar, son ellos el 3, 6, 14, 24 y 26 (Asamblea Nacional, 2009). Pero lo más significativo es que, en el análisis de sus contenidos, no se hace explícitos lineamientos y consideraciones en pro de la integración escolar y de la escuela inclusiva. Ésta sin duda alguna, es una de las mayores debilidades, desde el punto de vista de las políticas de Estado, para la integración escolar del alumnado con discapacidad.

Esta gran debilidad, es muy probable que haya sido producto del ambiente que reseñamos en párrafos anteriores, cuando explicamos, en el Capítulo 3 del contexto venezolano, el clima político caracterizado por la conflictividad y la polarización. Lo decimos porque, en el marco de la amplia discusión nacional que se abrió en el país para la aprobación de esta nueva Ley Orgánica de Educación, durante casi ocho años de agudos debates, se mostraron varios anteproyectos de ley, cuyos contenidos, eran más contundentemente favorables hacia la integración escolar del alumnado con discapacidad y en general, hacia una educación respetuosa de la diversidad (Viloria, 2007). De allí que sorprenda el retroceso que se observa en la normativa finalmente aprobada.

Por otra parte, como lo describimos en el anterior capítulo de resultados, adicionalmente a la nueva LOE, aprobada en 2009, dos años antes, en el 2007, se aprobaron en Venezuela dos importantes herramientas jurídicas que favorecieron al proceso de integración escolar, estas fueron, la *Ley Orgánica de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes* y la *Ley para Personas con Discapacidad* (Asamblea Nacional, 2007). También debemos recordar que desde 1996, hasta la actualidad, en el país hemos contado con otro instrumento normativo en este ámbito. No tiene un carácter de ley, pero es una resolución ejecutiva de cierta importancia. Se trata de la Resolución Ministerial N° 2005 de fecha 1996, titulada: *Normas para la Integración Escolar de la Población con Necesidades Educativas Especiales*.

Esta Resolución Ministerial N° 2005, de la cual ya hemos hecho referencia en otros apartados de este estudio, es un instrumento normativo sucinto, pero muy preciso. Fue aprobada en 1996, a dos años de la Declaración de Salamanca y su

Marco de Acción. Dicha resolución estableció las normas nacionales para la integración escolar de la población con NEE, definiendo las pautas generales para el ingreso, prosecución y promoción de estos escolares en los centros educativos regulares, tanto oficiales como privados.

También, este documento oficial plantea, con un enfoque integral, lo relacionado a los factores requeridos para la integración escolar. Para ello establece las siguientes necesidades: los equipos de apoyo internos y externos para los centros escolares, la coordinación con las unidades de la modalidad de Educación Especial, la flexibilidad curricular y las adaptaciones curriculares, la formación docente y las actividades comunitarias para la construcción de una cultura en pro de la integración. Importantes factores éstos para la integración del alumnado con discapacidad que, lamentablemente, no están incorporados en forma implícitos en la LOE-09.

Sin embargo, en cuanto a la mencionada Resolución 2005, observamos en los actores educativos en general y, en particular, en los docentes de la escuela regular, un alto nivel de desconocimiento sobre la misma. Dada la importancia de esta Resolución, en la encuesta para las maestras de aula regular, incorporamos un ítem sobre cuán informadas estaban sobre esta herramienta normativa. Cómo se muestra en la figura 5.11 del capítulo de resultados, sólo un 55% de estos docentes informó que sí tenía conocimiento de la resolución, pero también un alto porcentaje de 40% respondió que no tenía ningún conocimiento sobre ella.

Desde el punto de vista de la estructura institucional con la que cuenta el municipio Caroní para la integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales, igualmente debemos concluir que, en general, se observan importantes carencias. Ciertamente, ha habido algunos logros, especialmente en los últimos 12 años, con la creación de las misiones sociales del área de la salud y con instituciones que han servido de apoyo externo a la escuela para la atención de escolares con NEE, pero son insuficientes. Esa realidad la observaremos, de manera explícita, si se revisa el resumen que ofrecimos a través de la tabla 5.2 del anterior capítulo, en la presentación de los resultados.

De ese cuadro de instituciones municipales, resaltaremos el papel estelar del Equipo de Integración Social de Caroní. Ello a pesar de las limitaciones que

presenta el alcance de su labor, pues se trata de un ente institucional que tiene el deber de prestar un servicio con una cobertura muy extensa, tal como lo señalamos en los capítulos 3 y 4, pues se trata de un importante municipio para el país, desde el punto de vista de la alta densidad poblacional y desarrollo industrial.

El Equipo de Integración Social de Caroní, tiene responsabilidades y funciones asociadas a la misión institucional de lograr las articulaciones necesarias, para sumar esfuerzos y crear redes de corresponsabilidad, a objeto de garantizar las condiciones y oportunidades para la integración de las personas con necesidades especiales, desde la infancia hasta la adultez. Eso implica que su labor va más allá de la integración escolar. Pero además, debe cubrir a todas las escuelas regulares, tanto públicas como privadas. Su labor es frecuentemente reconocida en todos aquellos lugares a donde pueden llegar, pero el alcance de su incidencia es limitada, dado la amplia cobertura por atender, agravado por los limitados recursos con los que cuenta.

Con respecto a otras de las fortalezas institucionales de tipo gubernamental para la integración, deben ser mencionadas las *aulas integradas* como unidades operativas que funcionan en las escuelas regulares, y como parte de los equipos de apoyo internos para atender a los escolares con dificultades de aprendizaje, según lo establecido en el documento sobre la Conceptualización y Políticas de la Modalidad de Educación Especial (Ministerio de Educación, 1997).

Sobre estas aulas integradas, también ya se ha realizado buena parte del análisis, primero en los Capítulos 3 y 4 y luego, en el capítulo de resultados. Pero agregaremos en este apartado, lo significativo de su crecimiento y fortalecimiento en el municipio Caroní, en los últimos 13 años. El crecimiento de estas aulas integradas fue generándose (según lo observamos en las propias escuelas, y por las informaciones oficiales de las distintas autoridades educativas entrevistadas), en forma directamente proporcional a la contratación de la figura de las/os docentes especialistas, que es el personal profesional a cargo de estas aulas.

En cuanto a las Unidades Psicopedagógicas y los Centros de Atención para las Dificultades de Aprendizaje, no han presentado cambios significativos en su

|
política y conceptualización para la práctica de atención y desde el punto de vista numérico, tampoco han crecido mucho más, como servicio de apoyo para la integración.

Para cerrar esta parte del análisis sobre las políticas públicas para la integración, debemos mencionar, adicionalmente, aquellas otras instituciones del Estado venezolano que han servido de apoyo indirecto en la atención diagnóstica, terapéutica, de seguimiento y de asesoramiento, para el alumnado con NEE de los centros escolares en Caroní, tanto de la Educación Básica regular como de la modalidad de Educación Especial.

Son instituciones relativamente nuevas en el municipio, creadas en los últimos diez años, y algunas forman parte de la gestión pública descentralizada de carácter regional y municipal. En la tabla 5.2 hicimos un registro y una descripción de ellas, por lo que en este momento sólo las mencionaremos. Nos referimos, concretamente, a los siguientes entes de apoyo externo a la escuela: la Unidad Regional del Consejo Nacional para Personas con Discapacidad, la Misión Dr. José Gregorio Hernández de Caroní, el Centro de Rehabilitación “Mundo de Sonrisas” de Caroní y los Centros de Diagnóstico Integral o CDI de la red pública nacional de salud.

Estos entes nacionales, regionales y municipales, se han convertido en un soporte importante de la gestión pública, aunque hay que señalar que todavía son insuficientes para satisfacer los múltiples requerimientos del apoyo institucional que debe ofrecer el Estado venezolano, a objeto de garantizar el derecho a la educación para todo el alumnado con discapacidad. Estos son servicios que, ciertamente, apoyan las necesidades escolares, pero se trata de instituciones de ayuda social que los necesita buena parte de la población, especialmente, aquellos con mayor exclusión y en peores condiciones de pobreza.

Y es que, en el municipio Caroní, la insuficiencia de estos servicios, se puede convertir en un importante mecanismo para la exclusión socioeducativa, de niñas, niños y jóvenes con discapacidad. Lo que acá estamos planteando, se basa en algunos hallazgos encontrados en las entrevistas y respuestas de las distintas figuras escolares encuestadas, particularmente, las maestras de aula

regular, las psicopedagogas de los colegios privados y los directivos de escuelas regulares.

La mayoría de esos informantes coincidieron en responder que los servicios de atención de especialistas externos requeridos para el diagnóstico, orientación y seguimiento del alumnado con discapacidad, se han realizado a través de gestión privada, financiados mayoritariamente por los padres y familiares que cuentan con los recursos económicos para ello. Los resultados que mostramos en las figuras 5.26, 5.60 y 5.71, reflejan claramente esta preocupante situación. En ese sentido, recomendamos que el Estado venezolano y sus entes de descentralización regional y municipal, fortalezcan la institucionalidad pública para la promoción, protección y garantía del disfrute pleno y por igual, del conjunto de servicios para la atención integral de los escolares con discapacidad.

6.2 Proporción de escolares con discapacidad en el municipio Caroní en el año escolar 2010-2011

Para la determinación del número de estudiantes con necesidades educativas especiales, con una condición de discapacidad sensorial, motora o intelectual, atendidos en las escuelas regulares del municipio Caroní, se realizó entre el periodo escolar 2010-11, un censo escolar con el 93% de todas las escuelas regulares, de tipo públicas, privadas, urbanas y rurales. Este censo determinó que en el municipio fueron integrados, para ese año escolar 2010-2011, sólo 295 escolares con discapacidad. Pasemos seguidamente a explicar las implicaciones de esta cifra, para los efectos de la caracterización que nos hemos propuesto como principal objetivo de investigación.

El resultado global sobre este número de alumnos integrados, es un importante indicador sobre la cobertura y la magnitud de dicho proceso y lo que observamos es que estuvieron atendidos una proporción muy pequeña de escolares con discapacidad, por lo tanto, la integración en Caroní, para ese periodo escolar fue de poco alcance.

Por otra parte, este dato global se corrobora con los resultados más disgregados que se presentaron en la tabla 5.5. En este caso, sólo el 49% de las escuelas sí integraban y un 51% no. Estos son datos significativos, pues, como se

observa, es muy alto el número de escuelas regulares que no atienden ningún escolar con discapacidad.

Además, en Caroní, el tipo de escuelas que mayormente sí integran, son las de tipo privado y en menor grado lo hacen las escuelas públicas, según los datos registrados en la tabla 5.6 del Capítulo 5. Ciertamente, los colegios con mayor tendencia a integrar son los centros educativos de tipo mixtos pero, como explicamos en el anterior capítulo, éstos representan apenas el 6% del total de escuelas en el municipio. Dichos colegios, mayormente de la red Fe y Alegría, usualmente se encuentran ubicados en zonas rurales y populosas del municipio, y son subsidiados por el Estado venezolano, como una forma de complementar la atención gubernamental hacia esas zonas más desprotegidas.

Ahora bien, haciendo un análisis más detallado en lo que respecta a la integración escolar en las escuelas de las zonas rurales del municipio, los resultados dibujan una situación crítica de desatención, muy lejos de lo que mínimamente nos plantean los principios de normalización, integración y sectorización. Nos referimos a instituciones escolares retiradas de las zonas urbanas y de buena parte de los servicios socio-educativos que en ellas se concentran. Aquí cabe recordar, de manera explícita, lo que contempla el principio de sectorización, pues cuando trasladamos la normalización al plano de los servicios y su accesibilidad, estamos refiriéndonos a la sectorización, ya que significa acercar los servicios a la localidad donde se produce la demanda. Veamos, entonces, los hallazgos en esa dirección, en relación con las escuelas rurales de Caroní.

Los resultados que encontramos son alarmantes porque, adicional a que hablamos de una población que en su mayoría vive en condiciones de pobreza, algunas de sus escuelas sólo cuentan con el servicio de las aulas integradas como servicio de apoyo de la modalidad de Educación Especial. La cuestión se agrava si tenemos en cuenta que ningún otro servicio de apoyo está cerca de dichos poblados, por lo que la escuela regular se convierte en la instancia más expedita para ofrecer una respuesta de atención y garantizar el derecho a la educación a las/os niñas/os y jóvenes con discapacidad de esas zonas rurales.

|

Aunque resulte contradictorio, las escuelas del municipio Caroní más desatendidas y con carencias, desde el punto de vista de los factores necesarios para la integración, son precisamente, estos centros escolares del área rural. En consonancia con las metas de inclusión social que se han propuesto lograr los gobiernos del ámbito nacional, regional y municipal, si se lograra resolver esa contradicción será un importante avance para la gestión pública en materia de integración escolar en el municipio.

Los datos del censo escolar reportan que un significativo 73% de las escuelas rurales no tiene integrado a ningún escolar con discapacidad. Ante la contundencia de estos resultados, reiteraremos lo señalado en el capítulo anterior en cuanto a que estas poblaciones rurales siguen al margen de muchos de los servicios y beneficios sociales que ofrecen las urbes. Es lamentable constatar que allí, donde la mayoría vive en condiciones de pobreza, es donde está más marcada, en el municipio, una tendencia no integradora y excluyente para la población de niñas/os con discapacidad.

Pero además se trata de poblados cuya oferta educativa la ofrece, fundamentalmente, el Estado y algunas escuelas mixtas y donde muchas veces prevalece, por parte de los familiares, una actitud segregacionista, que acepta y propicia el ocultamiento y hasta la reclusión de las personas con discapacidad, con el argumento de no tener otra opción. En este sentido las políticas educativas necesarias para la transformación de esta realidad, deberían pasar por una intervención de carácter integral, que abarque no sólo la formación docente, el equipamiento en general y el fortalecimiento de los servicios y personal de apoyo, sino también, la construcción de una cultura escolar y comunitaria abierta a la diversidad.

Por otra parte y para finalizar este apartado sobre la determinación del número de escolares integrados, destacaremos los resultados en base a las 134 escuelas regulares que manifestaron atender casos para ese momento. De esta manera indagamos con otro dato que nos aporta elementos sobre la cobertura del proceso de integración escolar del alumnado con discapacidad y es lo relacionado con la precisión sobre el número de casos integrados por escuela. Como resultado

|

podemos decir que la ilustración de la figura 5.4 es muy contundente, ya que en el 74% de los centros escolares de Caroní que sí integran, lo hacen con apenas 1 ó 2 estudiantes. Ello da pie para concluir que en el municipio Caroní, no sólo predominan las escuelas que no integran, sino que aquellas que sí lo hacen, integran a muy pocos escolares.

6.3 Caracterización de los factores para la integración. Perspectiva según el rol escolar

Una vez que conocimos sobre la proporción y número de estudiantes con discapacidad que estuvieron matriculados en las diferentes escuelas regulares del municipio Caroní, resultó interesante para el estudio, indagar sobre cómo se caracterizaba dicha atención. Por lo que, se consultó a diferentes figuras escolares para que, a la luz de su interpretación, producto de sus vivencias con los casos atendidos, nos dieran los elementos identificadores del proceso de integración escolar de este alumnado. En ese sentido, el abordaje sobre la caracterización de los principales factores para la integración en el municipio, lo realizamos desde la mirada de las maestras de aula regular, de las/os docentes especialistas de las escuelas regulares, de las psicopedagogas de las escuelas privadas y de los directivos de los centros escolares regulares.

El propósito fue hacer un análisis descriptivo que nos permitiera la reflexión crítica sobre los principales factores favorables y adversos, presentes en la integración escolar de esos estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares del municipio Caroní. Para ello nos basamos, fundamentalmente, en las diferentes categorías de análisis que estaban asociadas a la propia dinámica escolar y que fueron expuestas en las tablas 4.6, 4.7 y 4.8 del capítulo sobre la metodología. Estamos hablando de la revisión de factores claves como el ingreso de los escolares, los equipos de apoyo, la flexibilidad curricular, los cambios significativos en la escuela, la actitud ante la integración, la satisfacción con el apoyo recibido por el MPPE y lo relacionado a la formación de los docentes.

De la revisión y análisis sobre esos factores o implicaciones prácticas para la integración, podemos inferir y reflexionar también sobre cuáles son los escenarios y las condiciones para la atención de esos escolares y si esos

elementos característicos son suficientes para hablar verdaderamente de integración o si más bien, probablemente tendríamos que catalogarlo como un “*simple ingreso*” de este alumnado a la escuela regular.

Eso que planteamos en el párrafo anterior tiene pertinencia, porque cuando se habla de integración escolar de un alumnado con discapacidad, no debe referirse simplemente a “tenerlo en el aula”. Mucho más que eso, estamos hablando de la necesidad de garantizarle la atención integral que requiere para lograr los niveles de participación y de avance académico para su éxito escolar, al ritmo particular de su proceso de aprendizaje. De allí la necesidad que se nos planteó de hacer una exploración en torno a las implicaciones prácticas para la integración, en las escuelas que atendían a estudiantes con discapacidad en el municipio Caroní.

Los resultados al respecto ya fueron presentados y descritos en el capítulo anterior, pero en esta oportunidad, los trabajaremos con visión más global y tomando en cuenta las referencias teóricas conceptuales en los cuales nos hemos basado. Para ello, orientaremos el análisis con las categorías emergentes que recién mencionamos en los párrafos anteriores y que en la mayoría de los casos coincidieron o eran pertinentes para todas/os las/os informantes. También advertiremos que en este capítulo sólo trabajaremos con los porcentajes más altos y por ende, más representativos, o con otros que consideremos de interés para el análisis, pues ya en el capítulo anterior, se describió a cada uno de las opciones de respuesta de cada ítems, con sus respectivos porcentajes.

6.3.1 Ingreso y asignación al aula del escolar con discapacidad

Iniciaremos el análisis de esta categoría con uno de los emblemáticos lineamientos internacionales, que consideramos más precisos y contundentes y que plantea la necesidad de abrir los espacios escolares para la atención de todo el estudiantado, incluidos allí a las/os niñas/os y jóvenes con discapacidad. Nos referimos a la Declaración de Salamanca y su Marco de Acción (UNESCO, 1994). Con dicha Declaración, se hizo el siguiente emplazamiento a todas las naciones firmantes, entre las cuales estuvo Venezuela:

|

Apelamos a todos los gobiernos y les instamos a:

dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales,

adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada, que permita matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario. (p.ix)

Pero si ello no fuese suficiente, adicionalmente, a lo largo del mencionado documento, encontramos claros lineamientos para que dicha integración se haga, preferiblemente, en los centros educativos regulares. Al respecto se puntualiza (UNESCO, 1994, pp.17-19) lo siguiente: “Las políticas educativas en todos los niveles, del nacional al local, deben estipular que un niño o niña con discapacidad asistan a la escuela más cercana: es decir, a la escuela a la que debería asistir si no tuviera esa discapacidad...”. Y como cierre de esta idea central -la cual compartimos-, más adelante, también se advierte sobre lo siguiente: “Habrá que derribar los obstáculos que impidan el traslado de escuelas especiales a escuelas ordinarias y organizar una estructura administrativa común”.

Con estos elementos puestos como contexto referencial, pasaremos a analizar los resultados encontrados en el abordaje de esta categoría, con dos de las figuras escolares claves, las maestras del aula regular y el personal directivo de las escuelas regulares. La categoría sobre “el ingreso” surge como resultado de un primer sondeo y acercamiento a la realidad con algunos casos de familiares de niñas/os con discapacidad y que expresaron haber pasado por la angustiante situación de tener que gestionar de una escuela a otra, para garantizar el ingreso o matriculación del escolar y finalmente, tener que mentir o en el mejor de los casos, no notificar sobre la condición de discapacidad en el momento de la inscripción en el colegio, al no poder encontrar un centro escolar con apertura hacia estos casos.

Ante ese primer acercamiento con la problemática del acceso al cupo escolar, quisimos indagar con mayor profundidad y, adicionalmente, conocer la

|

cuota de participación de la modalidad de Educación Especial en el proceso de ingreso. En ese sentido, preguntamos a las maestras lo siguiente: Con relación al alumno con NEE que atiende en su aula ¿cómo ingresó? ¿por cuál vía ingresó a la escuela?. Las opciones de respuestas que ofrecimos fueron las siguientes:

- a) Por asignación desde un Instituto de Educación Especial
- b) Por diligencia particular de los padres en la escuela
- c) Por asignación desde la coordinación de Educación Especial del municipio
- d) Por diligencia de Ud. mismo
- e) Ingresó por vía regular, se desconocía su condición.
- f) Otra vía de ingreso
- g) No sabe/no responde

Los resultados de esta indagación los graficamos en la figura 5.12 del Capítulo 5, pero retomaremos acá los principales hallazgos. La respuesta mayoritaria de las maestras confirma la primera información obtenida por sondeo, en conversaciones informales con familiares. El 57% de las maestras encuestadas manifestó que el ingreso de los escolares con discapacidad se hizo por vía regular y que se desconocía su condición, además el 34% respondió que el ingreso se logró por gestión y diligencia de los propios padres. Con muy bajo porcentaje, sólo un 5% de respuestas, se encontró que intervinieron los entes adscritos de la modalidad de Educación Especial para la gestión del ingreso a la escuela regular. Este último aspecto señalado, lo confirmamos con el proceso de triangulación, a través de otros mecanismos de recolección de información y el análisis respectivo lo ampliaremos al final de este capítulo, cuando abordemos el tópico sobre la participación de la modalidad de Educación Especial.

También el tema sobre el ingreso de los escolares con discapacidad fue abordado con el personal directivo de las escuelas regulares y al respecto le preguntamos: Si suelen los padres y familiares notificar la condición de discapacidad antes de proceder a la inscripción. Las respuestas a esta interrogante fueron similares a la de las maestras, un 61% de los directivos afirma que los padres no suelen notificarlo antes de la inscripción.

|

En general, podemos decir que estos resultados tienen importancia porque son indicadores de la grave situación que viven muchos de los padres y familiares de estos escolares con NEE, en la búsqueda de un cupo para matricularlos y poder acceder así al derecho a la Educación Básica, porque la mayoría de las escuelas no son integradoras. La gestión es fundamentalmente realizada por los familiares y, generalmente, inscriben a los escolares con discapacidad sin notificar dicha condición en la escuela, posiblemente como mecanismo para que el estudiante no sea nuevamente rechazado y no pueda ingresar.

Esos resultados pueden estar indicándonos que, en muchas de las escuelas regulares del municipio Caroní, registradas como que sí integran alumnos con discapacidad, eso no implica necesariamente apertura hacia la integración. Pudiera ser que muchas de ellas no han tenido otra opción que atenderlos, una vez que los padres logran el ingreso, utilizando la estratagema de no informar sobre la discapacidad, para no ser rechazados nuevamente.

Por otra parte, sobre la asignación del escolar con discapacidad al grupo de aula, toda vez que estaba matriculado en la escuela, se preguntó a las maestras ¿cómo había sido la asignación a su aula? y la mayoría de éstas, el 50%, respondió que hubo una asignación automática. Esta cifra se complementa con otro 28% que manifestó que no se realizó bajo ningún acuerdo o concertación con ellas.

En cambio, los directivos respondieron más ponderadamente en cuanto al criterio que más predomina en el momento de la asignación al grupo de aula del alumnado con discapacidad. El 32% de los directivos (ver figura 5.68) dijo que le asignaban alumnos con discapacidad, a la maestra con mayor sensibilidad para estos casos; le siguió el 29% que manifestó que le asignaba al profesorado con mayor preparación. La interpretación que hacemos de estos datos es que, mayoritariamente los directivos procuran asignar a los escolares con discapacidad a las maestras que presenten la mejor actitud y la mejor preparación y eso es favorable para la integración, pero pareciera que se falla en la comunicación con éstas, a objeto de que la asignación se haga bajo convenio y de mutuo

|
acuerdo, para que así asuman, de la mejor manera y con la mejor predisposición, el reto que les espera.

Con estos primeros resultados sobre los factores para la integración, vamos sacando las primeras conclusiones que apuntan hacia el distanciamiento con las orientaciones desde organismos como la UNESCO (1994), en cuanto a adoptar como política el principio de educación integrada, que permita matricularse a todos los estudiantes en escuelas las regulares y, sobre todo, que se les garantice una atención de calidad.

6.3.2 Cambios significativos en la escuela

En coincidencia con diversos autores (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2005; Belotti y Caffaratto, 2005; Dubrovsky, 2005; López y Guerrero, 1993 y Lus, 2003), quienes aseveran que los procesos de integración e inclusión escolar, difícilmente, pueden dejar sin cambios la dinámica escolar. Y en esa dinámica se incluye desde la actitud y formación de los distintos miembros de la comunidad escolar, pasando por las decisiones administrativas y de gestión, hasta los factores asociados a la infraestructura. En este apartado, nos planteamos indagar acerca de si se produjo en los centros educativos del municipio Caroní, ese tipo de cambios significativos que señalan los autores mencionados, a propósito de tener integrados escolares con discapacidad.

Para dicho abordaje, le hicimos una pregunta similar a las cuatro figuras escolares encuestadas. Es decir, a maestras, directivos, docentes especialistas y psicopedagogas. Los resultados obtenidos fueron muy significativos para el estudio que nos hemos planteado, pues se trató de la indagación sobre los cambios que se debieron generar ante el proceso de integración escolar del alumnado con discapacidad. Esta información, además de facilitarnos progresar en la tarea de la caracterización del proceso de integración, nos proporcionó importantes elementos para reconocer si los escolares con discapacidad que están “incorporados” en las escuelas regulares del municipio, están siendo verdaderamente integrados.

|

Al respecto encontramos en las respuestas, la siguiente tendencia: a diferencia de los directivos de las escuelas (ver figura 5.69), -probablemente por su condición de administradores principales y con responsabilidad en esos cambios- las respuestas de los maestros estuvieron orientadas, mayoritariamente, hacia, que en las escuelas con alumnado integrado, no se había realizado ningún tipo de cambio significativo. Estamos hablando del no cambio en los siguientes factores: proporción de alumnos/as por salón, eliminación de barreras arquitectónicas, equipamiento didáctico de las aulas y adaptaciones curriculares.

La contundencia de estas respuestas, (ver figuras 5.15, 5.44 y 5.59), la podemos precisar, aún más, con los siguientes datos: ante la indagación sobre si hubo cambios significativos en la escuela, las psicopedagogas respondieron en un 56% que no hubo cambios en los factores antes referidos; las/os docentes especialistas, en un 67%, señalaron también que no se produjeron cambios en su escuela y, por último, con un alto porcentaje, el 79%, las maestras de aula regular ratifican que no hubo ningún tipo de cambios en las escuelas, tras la incorporación de los escolares con discapacidad.

Por otra parte y para finalizar el análisis de estos, destacaremos la opción de respuesta menos seleccionada. Se trata del factor asociado a la accesibilidad arquitectónica y la eliminación de ese tipo de barreras, especialmente para los escolares con discapacidad física y sensorial. En las tres figuras escolares claves encuestadas (maestras, directivos y docentes especialistas), la tendencia de respuesta hacia este factor, fue de 0%. Es decir, que ninguna/o de estas/os encuestadas/os respondió que en su escuela se habían realizado cambios en las adaptaciones arquitectónicas. Sólo dentro de las psicopedagogas, esta opción obtuvo apenas un 6%, probablemente porque son especialistas que trabajan en los colegios de tipo privado. Este hallazgo refleja una carencia importante en materia de accesibilidad y puede convertirse, en el futuro, en un interesante reto para el desarrollo de otra investigación, posiblemente con carácter interdisciplinaria con arquitectos, ingenieros civiles y demás especialistas en infraestructura física.

6.3.3 Currículo flexible y las adaptaciones curriculares

Como ya lo explicábamos en el capítulo 2 de este informe, el proceso de integración escolar para todo el alumnado con necesidades educativas especiales, supone asumir a la escuela y la organización de su actividad pedagógica en forma abierta y flexible. Ello además implica abrir una variedad de posibilidades para la atención de las distintas fuentes de diversidad de ese alumnado. En ese sentido, es necesario organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo esa concepción de flexibilidad, y pensada desde las propias características diferenciadas de los escolares.

La contextualización, la organización del espacio, la potenciación de determinadas actividades, la incorporación o sustitución de un contenido, la selección de materiales didácticos, entre otros, son algunos de los elementos a considerar para la toma de decisiones en el aula, a objeto de asumir una educación que responda a todo el alumnado. Así lo resumen Méndez, Moreno y Ripa (2006), al señalar que haría falta garantizar “un entorno versátil y abierto a diferentes posibilidades” que facilite el logro de un buen nivel de autonomía en el estudiante, en función de las diferentes capacidades y ritmos de cada uno.

La relevancia de este factor para una educación de calidad para todos/as es fundamental, pero la claridad conceptual y la aplicación práctica es determinante para la atención que debe dársele a los escolares con discapacidad, como parte de ese colectivo de estudiantes con necesidades educativas especiales. De allí que asumieramos el tema de la flexibilidad curricular y dentro de ésta, el tópico sobre las adaptaciones curriculares, como una de las categorías de análisis para el presente estudio.

A pesar de que, en los últimos años, autores de como López (2010, 2011 y 2013), han venido restando importancia a las adaptaciones curriculares, como herramienta válida y necesaria para la integración escolar, producto también de un interesante proceso de reconceptualización sobre la educación inclusiva, reiteramos aquí lo argumentado en el capítulo 2, en el sentido de que, apelaremos a la vigencia de estos factores para la integración escolar exitosa. Tal como lo planteamos en su momento, ello lo asumimos como parte de la dinámica concreta

|

en nuestra realidad venezolana y, más específicamente, en el municipio Caroní, en donde realizamos la investigación de campo. De allí la importancia del análisis de esta categoría, para el presente estudio.

Estas adaptaciones curriculares son definidas como el proceso de toma de decisiones sobre los elementos del currículum, por parte de varias instancias del sistema educativo, para dar respuestas pedagógicas a las necesidades educativas de los alumnos, mediante la realización de modificaciones al currículum.

Partiendo de esos planteamientos, revisaremos ahora los hallazgos encontrados en las escuelas del municipio Caroní en el plano de la flexibilidad curricular y las adaptaciones curriculares. En esta oportunidad recurrimos sólo a las figuras escolares no directivas, es decir, a las psicopedagogas, docentes especialistas y maestras de aula regular. Y será con estas últimas con quienes realizaremos un análisis más amplio y examinaremos mayor cantidad de tópicos, en razón de su rol protagónico en la atención de los escolares.

Pasemos ahora al análisis de los resultados de la encuesta, revisando en primer lugar dos preguntas que se les realizaron a las psicopedagogas y a las docentes especialistas. Primeramente se indagó sobre si tenían conocimiento sobre las adaptaciones curriculares y las posibilidades que ofrecían para la atención del estudiante con discapacidad y, luego, se les preguntó sobre si en su escuela solían hacerse adaptaciones curriculares como parte de las estrategias para apoyar al escolar con NEE.

Los hallazgos sobre la primera pregunta, resultan preocupantes, dado que se trata de un tema altamente vinculado a la disciplina en la cual están formadas estas profesionales de Educación Especial. No obstante esa formación, recibimos las siguientes respuestas: las/os docentes especialistas (ver figura 5.42), mayoritariamente, en un 55%, respondieron que “sí conocen algo” sobre las adaptaciones curriculares y sólo el 28% contestó que sí tiene buen manejo del tema. Además, un importante 11% manifestó que no conoce sobre el tema y el 6% restante, tomó la opción de no sabe/no responde.

Respuestas similares se consiguieron en el caso de las psicopedagogas (ver figura 5.57). Como se recordará, este es el personal especialista de apoyo para los centros escolares privados. Ellas también respondieron, mayoritariamente, un 39%, que sí conocían algo sobre las adaptaciones curriculares. Sólo el 22% dijo tener buen manejo sobre el tema, un 11% manifestó que no conoce nada, pero incluso, un 28% tomó la opción de “no responde”. Tratándose de este tipo de profesionales y por la tendencia de las demás respuestas, pudiéramos suponer que ese 28% del “no responde”, también forma parte del espectro de los que desconocen sobre la pertinencia de las adaptaciones curriculares.

En conclusión, en torno al conocimiento o no sobre las adaptaciones curriculares, se observa en el personal especialista, tanto de los colegios privados como de los públicos, un grado relativamente alto de desconocimiento sobre el tema. Lo significativo de estos resultados, es porque se trata del personal encargado, entre otras tareas, de asesorar a las/os maestras/os de aula para las estrategias de flexibilidad curricular, por lo que queda en la reflexión crítica de lo detectado, la necesidad de formular una propuesta de intervención para la formación de este profesional de apoyo, dada su tremenda importancia para la buena marcha del proceso de integración escolar.

Con respecto a la segunda pregunta a la cual hemos hecho referencia, se le realizó, sólo a aquel personal especialista que respondió que sí tenía o poco o suficiente conocimiento sobre las adaptaciones curriculares. En este caso preguntamos sobre si en su escuela se hacían adaptaciones curriculares, como parte de las medidas de atención hacia el alumnado con discapacidad y las respuestas mayoritarias tendieron a señalar que sí se solían hacer las adaptaciones curriculares.

Pasaremos ahora a analizar lo relacionado a la categoría sobre la flexibilidad curricular, a partir de las respuestas de las maestras de aula regular. Como referimos antes, con esta figura escolar realizamos un abordaje mucho más amplio del tema, por tratarse del personal con la mayor responsabilidad en la atención directa de los escolares. De esta manera, se le formularon siete preguntas vinculadas a la temática, desagregando a través de cada ítem, algunos de los

elementos más importantes sobre la flexibilidad curricular, tales como: la metodología usada, los ritmos de aprendizaje, decisiones en el aula, criterios de evaluación y adaptaciones curriculares. Los resultados obtenidos lucen interesantes por lo siguiente:

A pesar de que hubo un 52% de maestras, quienes respondieron que la metodología en el aula no había cambiado con la integración de los escolares con discapacidad, sin embargo en el resto de las respuestas se observa la tendencia hacia una práctica pedagógica en el aula, de flexibilidad y adaptabilidad curricular. Para explicarlo mejor, detallaremos a continuación el tenor de estos resultados.

En la pregunta sobre ¿qué hace cuando detecta que un escolar no va al mismo ritmo que el resto del grupo de aula?, el 71% de las maestras encuestadas respondió (ver figura 5.17) que modifican el ritmo establecido y toma decisiones alternativas. También en la pregunta sobre la orientación principal de sus decisiones en el aula, un 67%, refieren que dirigen sus esfuerzos hacia el logro de los dos retos fundamentales para la integración: conseguir una integración afectiva y de interrelación y, a la vez, que trabajen adecuadamente con los contenidos académicos (ver figura 5.18). Finalmente se les preguntó en cuanto a los criterios de evaluación y el 64% de estas docentes manifestaron (ver figura 5.19) que trabajan con criterios de evaluación adaptados a sus necesidades.

Ahora bien, a pesar de la tendencia en las respuestas que observamos en las primeras preguntas de la encuesta, relacionadas con la flexibilidad curricular y los ajustes a dicho currículo, en esta oportunidad se les preguntó de manera más directa, si conocían sobre las adaptaciones curriculares y el 81% de las maestras, manifestó no conocer sobre el tema, 12% señaló que conocía algo y sólo el 5% respondió que sí conocía y tenía buen manejo sobre estas adaptaciones (ver figura 5.28).

Además las docentes que manifestaron que sí conocían sobre las adaptaciones curriculares, en un 100% respondieron que sí hacían adaptaciones en el currículo, como parte de la atención al alumnado con discapacidad. Para culminar con esta categoría de análisis, se les preguntó también sobre quién hacía

las adaptaciones curriculares y el 72% de maestras respondió que ellas, sin apoyo de ningún personal especialista.

Como se puede observar, existe un importante potencial en la mayoría de las maestras de aula regular, que a pesar de la poca formación en el campo de la atención a los escolares con discapacidad, tienen una práctica pedagógica bastante acertada sobre los niveles de flexibilidad necesarios para garantizar la participación de estos escolares. A lo anterior habría que agregar los hallazgos en cuanto a la favorable actitud de esas maestras, frente a la experiencia pedagógica con estos escolares, cuestión que tocaremos a continuación.

6.3.4 Criterios sobre la integración. Opinión de maestras y directivos

Con esta categoría de análisis, pretendemos a lo sumo aproximarnos a identificar, entre las maestras de aula regular y el personal directivo de los colegios, cuán proclive es su actitud favorable hacia la integración escolar del alumnado con discapacidad en la escuela regular, con cuál concepción se identifican más y cuál es su consideración sobre los factores más importantes para avanzar hacia mayores logros en este ámbito educativo.

Como se observará, esta indagatoria sobre algunos elementos relacionados con la actitud de estas/os informantes para con la integración escolar del alumnado con discapacidad, no pretende ser muy exhaustiva dada la complejidad de dicha categoría y la multiplicidad de elementos que la rodean. De allí que en este análisis descriptivo, asumimos a la actitud como el ánimo o la predisposición positiva o negativa con la que se afronta una determinada situación.

Para nuestros efectos, la actitud positiva es aquella que permitiría afrontar una situación determinada, haciendo énfasis en la viabilidad y lo provechoso de ésta. Con esa predisposición se asumiría los retos y dificultades presentes en la realidad de una forma más proactiva. Por otra parte, la actitud negativa se enfocaría principalmente hacia los inconvenientes y la problemática que genera determinada situación, sin permitirse ninguna o pocas posibilidades para sacar algún provecho de la situación que está viviendo, lo cual probablemente generaría sentimientos de frustración y fracaso.

|

Aclarado esto, iniciaremos el abordaje de esta categoría con el personal directivo de los centros educativos regulares del municipio Caroní. En la figura 5.64 del capítulo anterior, encontramos reflejadas las repuestas cuando se le preguntó lo siguiente: en materia de atención del alumnado con discapacidad ¿con cuál criterio se identificaban más? Si con el criterio según el cual, los escolares con discapacidad pueden y deben ser atendidos preferentemente en las escuelas regulares, o si, según su criterio, el alumnado con discapacidad deben ser atendidos preferiblemente en las escuelas especiales.

La tendencia en las respuestas estuvo bastante pareja. El 48% del personal directivo, es del criterio de que los escolares con discapacidad pueden y deben ser atendidos preferiblemente en las escuelas regulares y el 45% consideró que no, que el alumnado con discapacidad deben ser atendidos, preferiblemente, en las escuelas especiales. Como se observa, aunque la mayoría se inclina hacia la integración, encontramos un alto porcentaje de directivos que tiende a favorecer la educación diferenciada o en espacios escolares diferentes y segregados.

Por otra parte, también le preguntamos a maestras y directivos sobre ¿Cuál de los aspectos referentes a la integración escolar del alumnado con discapacidad, tenía mayor relevancia para ser exitosa? La revisión de las respuestas la iniciaremos con el personal directivo, para luego analizar los hallazgos en las maestras a quienes, además, les formulamos otras inquietudes para ampliar los elementos sobre sus perspectivas.

Dos opciones representaron el mayor porcentaje de respuestas (ver figura 5.73), cada una con 29%. Para los directivos, los aspectos más relevantes para la integración están asociados, por una parte, a una actitud favorable hacia la integración y por otra, a una mayor participación de los padres y familiares. Sin embargo, adicional a esas dos primeras opciones, otro alto porcentaje, el 26%, también apuntaba que contar con buen apoyo por parte del Ministerio del Poder Popular para la Educación, en materia de asesoramiento y acompañamiento era prioritario. Para estos directivos, el factor vinculado con la formación docente no estuvo dentro de las prioridades para la integración.

|

En el caso de las maestras de aula regular y en relación a su opinión sobre los factores prioritarios para la integración, la pregunta se enfocó más hacia esos factores, pero en relación a su rol como docente responsable del aula. Las respuestas fueron las siguientes: a diferencia de los directivos, para estas maestras, el factor fundamental para la integración tenía que ver con la formación docente, específicamente en el área de Educación Especial. Esta tendencia de respuesta representó el 40%. Muy cercana a esa tendencia, con un 36%, las docentes también manifestaron que era prioritario, una actitud favorable hacia la integración (ver figura 5.31).

A estas maestras también le preguntamos, sobre ¿cuál fue su reacción al enterarse que tendría a un/a alumno/a con discapacidad en su aula? y las respuestas estuvieron muy bien definidas y concentradas en dos opciones de respuestas (ver figura 5.14). Una mayoría del 48%, contestó que su reacción fue la de plantearse asumir el reto y otro 45% manifestó que sintió preocupación. Si nos fijamos bien, estas tendencias de respuestas se asemejan a las referidas en el párrafo anterior, que apuntaban hacia la necesidad de una actitud favorable, pero también hacia la necesidad de ser apoyadas en materia de formación docente.

Las opciones “deseos de asumir el reto” y “sentimiento de preocupación” constituyen, sin duda, un muy alto porcentaje, 93%, que encerraría un gran potencial para el proceso de integración escolar en las escuelas regulares en Caroní. Ello resulta alentador porque, como se sabe, uno de los factores fundamentales para el éxito del proceso de integración, es una actitud favorable de las/os docentes, ya que ellas tienen una responsabilidad decisiva en el proceso de integración escolar. Sin duda alguna, estos hallazgos, nos indican que esas maestras representan un gran potencial que debe ser apoyado, formado y acompañado. Pero además, debe ser fortalecido con la inversión en equipamiento y en personal técnico especialista que pueda acompañarlas/os en todo el proceso de seguimiento y asesoramiento.

6.3.5 Satisfacción con el apoyo recibido desde el MPPE

Con respecto a la satisfacción o no, por parte de las/os entrevistadas/os, en torno al apoyo recibido desde el Ministerio del Poder Popular para la Educación

|

en el proceso de integración escolar, debemos recalcar que es una categoría asociada a identificar algunos elementos de percepción sobre la gestión del Estado y sobre la incidencia de las políticas públicas, en este proceso. Por lo tanto, su revisión la consideramos complementaria con el análisis que hemos venido realizando a lo largo de los capítulos 3, 4, 5 y 6 del presente estudio.

En esos capítulos hemos desarrollado abundantemente elementos sobre las políticas públicas y su relación con la integración escolar, pero ahora los contrastaremos con la opinión de las tres figuras más relevantes en materia de integración, en las escuelas públicas (las maestras de aula regular, el personal directivo y las/os docentes especialistas). Veamos a continuación, cuáles son sus miradas sobre este aspecto.

Los resultados a la pregunta sobre si se sentían satisfechas/os con la gestión del MPPE, en cuanto al apoyo a la integración, indican una debilidad en la forma como están llegando esas políticas públicas a los escenarios escolares. Y ello luce contradictorio con los planes nacionales, regionales y municipales para apuntalar una mayor inclusión social. Las cifras sobre este apoyo las mostramos en las figuras 5.20, 5.51 y 5.70 del Capítulo 5 y se pueden resumir en lo siguiente:

Prevalece la tendencia de insatisfacción con la gestión y apoyo del MPPE a la integración escolar. Los directivos de los planteles, mostraron mayor nivel de insatisfacción, con un 65% de respuestas. Le siguen las/os docentes especialistas, que en un 56% manifestaron también estar insatisfechas/os y finalmente, las maestras de aula regular, respondieron estar insatisfechas en un 40%. Sin embargo, también se debe apuntar que las maestras encuestadas mostraron satisfacción en un 10% y medianamente satisfacción otro 26%, uniendo ambas cifras, constituyen un 36% bastante cercano al 40% de las que muestran insatisfacción. Como se puede observar, nuevamente, las maestras de aula regular se presentan como las más optimistas, ello a pesar de las limitaciones que enfrentan, en el día a día, para la atención de este alumnado que necesita mucho más que planes y buenas intenciones. Lo que queremos resaltar es que, sin lugar a dudas, una actitud favorable es fundamental, y buena parte de estas maestras vienen demostrando que la tienen.

|

Por otra parte, es notorio el alto porcentaje de respuestas para la opción no sabe/no responde y pensamos que pudiera deberse, a la condición de funcionarios públicos de todas/os las/as entrevistadas/os, a las/os cuales se les está preguntando sobre su satisfacción con la gestión de quien las/os emplea. Las respuestas en esta opción no sabe/no responde fueron las siguientes: un 6% de los directivos de las escuelas, un 17% de las/os docentes especialistas y un alto 24% de las maestras de aula.

6.3.6 Promoción en la escuela de una cultura pro integracionista y de respeto a la diversidad

La variable sobre la cultura institucional, es una categoría de análisis muy amplia y tiene a la vez diversas dimensiones, algunas de ellas ya las hemos abordado a través de otras categorías que la contemplan, como los tópicos sobre los cambios significativos en la escuela, criterios de asignación del alumnado y la comunicación necesaria, la flexibilidad administrativa y curricular, entre muchos otros indicadores. Todos esos tópicos pueden ofrecernos información sobre hacia dónde va la orientación de nuestras escuelas, desde el punto de vista de la cultura en pro de la integración. Con el desarrollo del estudio hemos venido sacando algunas conclusiones pero, en esta oportunidad, quisimos precisar aún más sobre la gestión informativa y formativa en la comunidad para la conformación de una atmósfera proclive a la integración de los escolares con discapacidad.

Nuestra inquietud en este aspecto tiene que ver, con el asumir a los centros escolares como ejes vertebrales de la respuesta educativa para la integración. O como lo refiere Cabada (2004), las escuelas como los ejes dinamizadores de la integración, al gestionar nuevas formas de comprensión y de acciones educativas. Muchos de los factores para la integración, pueden depender o ser impulsados desde la propia gestión escolar del centro educativo (Giné, 2004; López, 1993). Aunque otros factores están más vinculados a las políticas públicas y a la gestión del Estado, es indiscutible que, a partir de la escuela, se pueden también adelantar estos procesos de cambio y, para ello, las acciones en el campo informativo y formativo para la comunidad son de vital importancia.

|

En este sentido se indagó con el personal directivo de las escuelas regulares la gestión en la creación de espacios de reflexión sobre la integración. Ello lo hicimos a través de la siguiente pregunta: En relación a los programas de información y formación para la comunidad de padres y familiares, en materia de integración escolar del alumnado con discapacidad ¿Cuántos eventos se han realizado en su escuela en los dos últimos años?

Como resultado encontramos que, a pesar de la importancia de este factor, como ya lo hemos explicado en los párrafos anteriores, una gran mayoría de directivos, el 64%, respondió que en los dos últimos años no se había realizado en su escuela ningún tipo de evento informativo, ni formativo dirigido a la comunidad, en materia de integración escolar (ver figura 5.72). Esto es un factor adverso para el proceso de integración escolar del alumnado con discapacidad porque, como lo expusimos en el capítulo 2 de este informe, hay aspectos que deben ser impulsados desde la escuela hacia la comunidad, a través de una cultura institucional propiciadora del respeto a la diversidad y con la suficiente fuerza endógena como para impulsar las transformaciones en esa dirección.

6.3.7 Los equipos de apoyo internos y externos para la integración

El apoyo para atender las necesidades educativas especiales, lo asumiremos según la definición aportada por Puigdellívol (2004, p. 28) como “El conjunto de acciones requeridas para reestablecer las capacidades de aprendizaje cuando éstas se han visto alteradas por la presencia de limitaciones o déficit en el desarrollo del alumnado...”. Su efectividad y alcance va a depender, entre otros factores, del esfuerzo común, colectivo y colaborativo, de personal interno y externos a la escuela, tal como lo explicamos ampliamente en el Capítulo 2.

Recordaremos que en el contexto educativo venezolano y, más específicamente, para el caso del municipio Caroní, cuando se habla de la atención interna, en cuanto a apoyo de especialista, nos referimos, o al *Aula Integrada* en las escuelas públicas, dirigida y gestionada, usualmente por un/a docente especialista y, en algunos casos, por dos cuando la matrícula escolar es muy grande, o a la *Unidad de Psicopedagogía* u Orientación, de los colegios privados, encabezada por un/a profesional que generalmente es denominada/a

|
psicopedagogo/a. En algunos contados casos de muy alta matrícula escolar, dicha unidad operativa puede tener varios especialistas, pero son pocos los centros escolares en los que identificamos esos equipos de apoyo numerosos.

De esta manera, tanto las/os docentes especialistas, como a las/os psicopedagogas/os los identificaremos en el rol que usualmente se conoce, como “el profesorado de apoyo”. Pero que además, y coincidiendo con varios autores ya mencionados en el Capítulo 2 del marco referencial (Méndez, Moreno y Ripa, 2006, Porter, 2004 y Puigdellívol, 2004), este recurso técnico especializado, debe ser considerado como un elemento fundamental para los programas de integración escolar del alumnado con discapacidad.

Su función principal debe ser el de apoyar a los maestros y maestras de las aulas regulares y compartir con ellos los conocimientos y competencias adquiridas en su formación y producto de su experiencia. Estas funciones deben estar asociadas a tareas de intervención con el alumno, pero además de asesoramiento, formación, provisión de recursos y, en general, de cooperación en todo el proceso de integración escolar (Nieto, 1996; referida por Puigdellívol, 2004).

Por otra parte, y retomando lo ya explicado en apartados y capítulos anteriores, los equipos de apoyo externos a la escuela, son aquellas entidades de tipo público o privado, que ofrecen un servicio de apoyo para los casos de escolares con discapacidad integrados a la escuela regular. También es el caso de profesionales que en forma individual y con carácter privado ofrecen estos servicios.

En este apartado reflexionaremos sobre los hallazgos en torno a ese factor de tanta importancia para la integración escolar. Para ello, hicimos indagaciones con las cuatro figuras escolares encuestadas, a objeto de conocer las características específicas de estos equipos de apoyo, en el municipio Caroní. En esta caracterización, estamos dando por sobreentendido de que dos de estas figuras escolares (las/os docentes especialistas y las/os psicopedagogas/os), forman parte del personal especialista de apoyo de las escuelas regulares. De igual manera recordaremos que parte de la caracterización, con respecto a esta categoría, ya ha sido descrita en los capítulos 3, 4 y 5 de este informe,

|
particularmente, cuando hemos abordado el tema sobre el contexto venezolano y las políticas públicas.

Iniciaremos la reflexión con los resultados obtenidos en la exploración que se hizo al personal directivo. La pregunta a los directivos encargados de gerenciar los centros educativos, fue la siguiente: En su escuela ¿Cómo suele resolverse la atención especializada que requiere el alumnado integrado? Y las respuestas de estos directivos, en un 39%, el porcentaje más alto, informan que mayormente son atendidos por especialistas externos de carácter privado, pagados por los padres. Luego viene un 23%, quienes responden que sólo son atendidos por la/el docente especialista o psicopedagogas/os (ver figura 5.71).

A continuación indagamos, con una pregunta similar, pero esta vez realizada a las maestras de aula regular, con quién garantizaba el asesoramiento y apoyo para la atención del escolar con discapacidad. La respuesta, en un 51% de los entrevistados, fue que no recurrían a ningún especialista externo y que sólo recibían el apoyo de las/os docentes especialistas o de las/os psicopedagogas/os. Un 38% de estas maestras manifestó que garantizaba el asesoramiento y apoyo con especialistas externos pagados por los padres. El primer porcentaje pudiera darnos indicios de lo limitado de la atención y el asesoramiento para los casos de discapacidad atendidos. El segundo porcentaje pudiera indicar que aquellos que reciben una atención más completa, son los escolares con familiares que tienen los recursos económicos para sufragar estos servicios externos.

Como complemento de esta revisión reflexiva en torno al personal y equipos de apoyo, también indagamos con las maestras de aula regular, acerca de si contaban con el apoyo de la figura auxiliar en el aula, conocida en Venezuela como “tutor/a”, que como recordarán, según lo referíamos en los Capítulos 3 y 5, son generalmente estudiantes universitarios o profesionales de nivel técnico superior, contratadas como recurso auxiliar para aquella aula que tenía integrado a un escolar con alguna discapacidad significativa, que justificara y requiriera de este servicio adicional.

Como resultado encontramos que, sólo el 14% de las maestras manifestaron que se apoyaban con un personal tutor y una gran mayoría, el 86%, respondió que

no cuenta con este personal. A su vez, completamos la exploración con las maestras que sí tenían a este recurso de apoyo en su aula, y les preguntamos sobre quién costaba los honorarios profesionales de ese tutor y un 55% de este pequeño grupo de maestras, respondió que lo financiaban los padres y familiares. Sólo el 33% contestó que eran pagados por el Ministerio del Poder Popular para la Educación. (Ver figura 5.23 y 5.24).

Ahora bien, haciendo uso de las facilidades que ofrece el proceso de triangulación de la información, a continuación veremos los hallazgos en preguntas equivalentes a las realizadas a maestras y directivos sobre los mecanismos de apoyo técnico especializado para la integración escolar. En esta ocasión, las preguntas sobre los apoyos externos fueron dirigidas a las/os docentes especialistas y a las psicopedagogas que, como hemos dicho, ellas constituyen el principal apoyo interno en las escuelas regulares.

La pregunta en concreto fue sobre ¿con quién se apoya para la atención del escolar integrado? Y las respuestas mayoritarias obtenidas fueron las siguientes: para las/os docentes especialistas, un 53%, contestó que se apoyan con los servicios de especialistas externos de carácter privado, pagado por los padres. Y con similar tendencia, pero en mayor grado, un 67% de las psicopedagogas, optó por esa misma respuesta de los especialistas externos pagados por los padres.

En estos resultados se asoma nuevamente el tema sobre el déficit de estos recursos de apoyo de carácter público y gratuito y el grave riesgo en la carencia de atención, especialmente para aquellos escolares cuyos familiares no cuentan con los suficientes recursos económicos para costear esos servicios privados. Ello conduce a que sean los escolares con discapacidad pertenecientes a los sectores populares más empobrecidos, los más excluidos por este tipo de limitaciones y debilidades del proceso de integración escolar en el municipio Caroní. A pesar del significativo aumento de los servicios de apoyos internos y externos, por parte del sector gubernamental, en los últimos diez años, como ya hemos explicado en capítulos anteriores y en apartados anteriores de este capítulo de análisis de los resultados.

|

Para finalizar el análisis de esta categoría sobre el personal de apoyo, indagamos adicionalmente sobre sus funciones en la escuela y en el aula. Para ello, en primer lugar, le preguntamos al mismo profesional especialista lo siguiente: Dentro de las funciones vinculadas a la atención de alumnos/as con NEE ¿Cuáles desempeña usted en su escuela? Las respuestas fueron bastante coincidentes entre las dos figuras escolares de apoyo.

En el caso de las/os docentes especialistas, el 78%, respondió que cumple con múltiples funciones, es decir, diagnostica casos, valora y apoya en el seguimiento de los escolares integrados y en general, facilita el proceso de la integración escolar. Y para las psicopedagogas, el porcentaje obtenido con similar respuesta fue, de un 72% (ver figuras 5.40 y 5.55). De acuerdo con esos altos porcentajes, podemos concluir que estos dos grupos de especialistas, sí cumplen con todas las funciones establecidas dentro de su rol.

Luego, adicionalmente les preguntamos: con respecto al estudiantado con discapacidad ¿cuáles funciones desempeñaba en el aula regular? El 64% de las/os docentes especialistas manifestó que cumplía con múltiples funciones en el aula, es decir, atención individualizada y colaboración con la maestra del aula regular en las adaptaciones curriculares. En el caso de las psicopedagogas de los colegios privados, el 44% consideró que la función principal era la de atender a dichos escolares, en forma individual o en pequeños grupos, pero fuera del aula. El 28% respondió que su función principal en el aula, era colaborar con las maestras en las adaptaciones curriculares (ver figuras 5.41 y 5.56).

Como cierre de este apartado sobre los equipos y personal de apoyo, resaltaremos los hallazgos en las respuestas de las maestras regulares, en torno a si su escuela tiene a la disposición a un personal especializado (docente especialista o psicopedagoga), que lo respalde, asesore y acompañe en los retos que plantea la integración escolar. Los resultados fueron los siguientes: Para el 2011, año en el cual se aplicó esta encuesta, el 59% de las maestras expresó, que sí contaban con un personal especialista de apoyo, pero un 36% respondió que no (ver figura 5.21). Este último porcentaje, se observa alto, en razón de lo que se está indagando, por lo que concluimos que para ese periodo escolar, todavía

había un alto número de escuelas regulares que no contaban, como mínimo, con un especialista, como personal de apoyo interno.

A ese 59% que respondió sí contaba con este personal de apoyo, se le planteó, luego, una nueva interrogante: ¿cuánto valoraba el papel que cumple ese personal especialista? La gran mayoría de las maestras, un 88%, señaló que consideran a este personal como muy importante y, además, ninguna de ellas, hizo una valoración negativa de estas/os especialistas, a través de la opción poco o nada importante. De allí que sea extremadamente importante que el Estado siga impulsando la incorporación de este personal especializado en las escuelas públicas y que, de igual manera, se promueva que los colegios privados también asignen y amplíen sus recursos para la contratación de psicopedagogas/os u otro tipo de personal profesional especialista, que apoye a las maestras de aula regular en las funciones propias para una atención integral al escolar con discapacidad.

6.3.8 Formación para integración escolar

En el Capítulo 2 de este informe, planteamos con amplitud el tema sobre la formación docente y su trascendencia en los procesos pedagógicos. También insistimos sobre los esfuerzos que se deben hacer para lograr las transformaciones curriculares universitarias para la formación de pregrado en la carrera docente, para que maestras/os puedan estar mucho más preparadas/os para la heterogeneidad y para la valoración positiva de la diversidad. Así lo resumió López (1993, p. 62) cuando planteó que “la formación inicial ha de estar encaminada a comprender e interpretar el complejo mundo de las desigualdades de los alumnos y de la heterogeneidad de las aulas”. Apuntar en esa dirección sería un gran logro hacia la escuela integradora e inclusiva.

Además de la formación profesional de los docentes en los centros de enseñanza y universidades, hemos tenido en cuenta el papel de la llamada formación continuada o continua, en una mayor calidad y efectividad en la atención a los alumnos con discapacidades. Para indagar si se le está o prestando atención a este tipo de formación permanente y su incidencia en la integración escolar en el municipio Caroní, fueron encuestadas tres de las cuatro figuras claves que hemos venido analizando. Se parte de la premisa de que, para lograr

una adecuada y exitosa integración del alumnado, es imperativa la necesaria y permanente formación y actualización de los docentes y demás actores involucrados en los procesos de integración.

A pesar de puntualizar el rol fundamental del maestro o maestra de aula, también debemos considerar la importancia que juega el profesorado de apoyo y por ende, la importancia de cuidar y atender la formación para este personal que tiene la misión de apoyar al docente de aula y compartir con ellos sus conocimientos, habilidades y aptitudes para atender a los escolares con discapacidad que han sido integrados. De allí que para nuestra indagación en esta categoría de análisis, ampliáramos la exploración en torno a estas tres figuras escolares claves: las maestras de aula regular, las/os docentes especialistas y las psicopedagogas.

Aunque en esta parte del análisis nos basaremos, principalmente, en las aristas de la formación continua, antes queremos focalizar la atención, hacia unos resultados asociados a los niveles de formación académica alcanzados por esas figuras escolares. Esta es una información que puede proporcionar elementos para complementar la reflexión sobre el resto de los resultados en el ámbito de la formación. La siguiente tabla nos permitirá graficar en forma precisa, la realidad con la que nos hemos encontrado. Veamos a continuación la tabla 6.1, con el resumen de los datos encontrados en la indagación.

Tabla 6.1 Resumen sobre los niveles educativo de maestras y personal de apoyo.

FIGURAS ESCOLARES	ESTUDIOS DE PREGRADO		ESTUDIOS DE POSTGRADO	
	Licenciatura	Técnico Superior	Sí	No
Maestras	60%	40%	12%	83%
Docentes Especialistas	33%	50%	19%	81%
Psicopedagogas	33%	67%	22%	78%

Fuente: Elaboración propia basada en las figuras 5.9, 5.10, 5.37, 5.38, 5.53 y 5.54.

|

Como se puede observar en la tabla 6.1, los niveles de formación universitaria tanto de pregrado como postgrado, de las figuras de mayor importancia y ascendencia en el proceso de integración escolar del alumnado con discapacidad, en el municipio Caroní, son significativamente bajos. En el caso de las maestras, apenas el 60% manifestaron haber alcanzado los estudios de licenciatura y el 40% sólo obtuvo el título de docente a nivel de Técnico Superior Universitario. Esta situación es aún más inquietante, para el caso de docentes especialistas y psicopedagogas, pues la gran mayoría de ellas, sólo tienen estudios a nivel de Técnico Superior Universitario

Si revisamos nuevamente los datos que nos proporciona la tabla resumen 6.1, observaremos que en los resultados de la indagación sobre los estudios de postgrado, la situación es mucho más grave. Apenas una cuarta parte de estas profesionales han realizado estudios de postgrado, lo que define claramente una debilidad y carencias en los niveles de formación de este personal. Por esa misma razón, cobra mayor importancia el análisis de los resultados obtenidos sobre la formación continua.

En función de indagar ese aspecto, preguntamos a los tres grupos encuestados, si en los dos últimos años habían asistido o participado en algún evento de formación asociado a la atención de los escolares con necesidades educativas especiales. Para el caso de las/os docentes especialistas y psicopedagogas, respondieron mayoritariamente que sí habían asistido (Ver figuras 5.47 y 5.61). Los porcentajes fueron: un 75% por parte de las/os especialistas de las escuelas públicas y un 56% de las psicopedagogas. Pero en el caso de las maestras de aula regular la tendencia de respuestas fue totalmente diferente, dado que el 83% de éstas manifestó que en los dos últimos años no había participado en ningún evento formativo relacionado con la preparación para la atención de los escolares con necesidades educativas especiales.

Para completar la indagación sobre este tópico, adicionalmente se le realizó una nueva pregunta a los tres grupos de docentes, pero en esta oportunidad, sólo a las que contestaron que sí habían asistido a eventos formativos. Preguntamos ¿quién había gestionado su participación en dichos eventos? (ver figuras 5.34,

5.48 y 5.62). El resultado fue: en el caso de las maestras, el 33% manifestó que fue por gestión de la escuela y otro 33% respondió que fue por gestión personal, es decir, esta última opción de respuesta significa que ellas mismas buscaron la información, se inscribieron y costearon su participación.

La tendencia de respuestas en el caso del personal de especialistas de las escuelas regulares, con porcentajes marcadamente altos, se inclinó hacia que la gestión para su participación en los eventos de formación en los dos últimos años, fue producto de su gestión personal. En un 81% respondieron las/os docentes especialistas y en un 80% las psicopedagogas.

De acuerdo a estos resultados, podemos señalar que la formación docente, como uno de los factores claves para alcanzar un proceso exitoso de integración escolar, presenta serias carencias en nuestro municipio. Especialmente en el caso de las maestras de aula, que en un 83%, informaron que en los últimos dos años, no habían asistido a actividades de formación vinculada a la integración escolar. Sobre todo, si recordamos que a estas docentes, cuando se les preguntó ¿cuál era el factor más importante para la integración?, la mayoría respondió que para ellas, lo más relevante era la formación docente.

La mayor parte del personal especialista sí participó en eventos de formación en materia de atención al escolar con necesidades educativas especiales y es lógico, porque esa es precisamente su especialidad. Pero la generalidad de estos eventos no fueron propiciados, ni organizados desde el Estado, es decir, que no formaron parte de un plan ministerial, ni de las políticas públicas, pues fueron mayoritariamente producto de la gestión personal.

Esto último también quedó corroborado con la entrevista 00G, la cual reseñamos en el anterior Capítulo 5, cuando a una funcionaria del MPPE, que tenía responsabilidad en materia de formación, le preguntamos sobre si el ministerio tenía contemplado algún programa formativo para este ámbito y su respuesta se percibió ambigua e imprecisa. Pareciera que no hay un plan o programa para la formación de este profesorado, que permita prepararlos para asumir con mayor éxito la integración escolar del alumnado con discapacidad.

Finalmente, quisimos conocer la opinión de estos tres grupos de encuestadas/os, sobre cuáles podían ser los temas más relevantes para su formación y en concreto les preguntamos: ¿Cuáles son las principales necesidades de formación para el profesorado que atiende alumnos/as con NEE en la escuela regular? La tendencia de las respuestas estuvo bastante definida en los tres grupos (ver figuras 5.35, 5.49 y 5.63), la inclinación de respuestas fue hacia la opción “todas las anteriores”.

Esto quiere decir, que las maestras en un 76%, las/os docentes especialistas en un 86% y las psicopedagogas con un 72%, consideraron que las prioridades en formación eran las siguientes: cursos y talleres asociados a los distintos tipos de discapacidades, también que requerían la formación sobre el proceso de integración escolar de niños/as con necesidades educativas especiales y en definitiva, que también requerían preparación sobre estrategias didáctico-metodológicas para atender al escolar integrado.

6.4 Participación de la modalidad de Educación Especial en la integración escolar del alumnado con NEE en escuelas regulares

Recordaremos que con este objetivo nos planteamos caracterizar la participación de la modalidad de Educación Especial en el proceso de integración escolar del alumnado con discapacidad en las escuelas regulares del municipio Caroní. Para ello hicimos un abordaje con herramientas de la investigación cualitativa, a objeto de acercarnos y conocer las concepciones y prácticas de atención en las diversas instituciones de dicha modalidad. Buscábamos identificar el alcance de la intervención y la cooperación para la integración de escolares con discapacidad hacia la escuela regular.

En función de esto, abordamos el tema de la proporcionalidad de casos integrados desde la Educación Especial, cuyos resultados fueron presentados en el apartado 5.4.1, del anterior Capítulo 5, así como la identificación de la presencia de algunos criterios sobre la integración, que también fueron recogidos en el mencionado capítulo.

Luego de este proceso de acercamiento para la indagación, a través de las entrevistas, conversaciones informales, visitas institucionales y participación en

|

eventos educativos y administrativos de la modalidad de EE, llegamos a una conclusión clara: si algo caracteriza a la mayoría de estas instituciones, es la abnegación, dedicación y alto espíritu de servicio para cumplir con la tarea de atender a los escolares con discapacidad, pero, con una atención concebida principalmente desde los planteles e institutos de la modalidad de Educación Especial.

Lo afirmado anteriormente, va en paralelo al estado de confort que significa asumir, décadas tras décadas, un mismo modelo conceptual para la atención de los escolares con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, con la firme convicción de estarlo haciendo bien. El punto de partida de ese convencimiento es el de considerar como buena práctica, el garantizar la integración, pero bajo la protección de instituciones creadas exclusivamente para ese escolar “especial”, basado en una escuela diferenciada y bajo la perspectiva de una educación dual.

Las debilidades en la formación académica universitaria, tanto de pregrado como de postgrado, para el personal especialista de apoyo, según lo que observamos en la tabla 6.1, contribuye para que ello ocurra. Así como las carencias de una formación y actualización continua con carácter crítico y reflexivo y donde la investigación tenga un espacio privilegiado.

Todo esto, lógicamente, se traduce en una baja participación de la modalidad de Educación Especial, en los procesos de integración escolar en las escuelas regulares. Los resultados mostrados en el Capítulo 5 confirman esta aseveración. Cuando indagamos sobre ¿qué ocurría con más frecuencia, que los escolares con discapacidad fueran remitidos de Educación Especial a la escuela regular o al revés, que se gestionara desde la escuela regular, el ingreso a la Educación Especial?, la respuesta fue definitivamente mayoritaria: lo que ocurre con mayor frecuencia es que, desde la escuela regular solicitan el ingreso de escolares con necesidades educativas especiales a los planteles y servicios de la modalidad de Educación Especial y no al revés.

A través de otra pregunta para las entrevistas al personal directivo de las instituciones de la modalidad de EE, se indagó sobre lo siguiente: ¿De su

|
alumnado, a cuántos integraron a la escuela regular en el periodo escolar vigente? Y las respuestas fueron también similares a la anterior pregunta. La mayoría de informantes manifestaron que era baja la proporción de escolares integrados de la escuela especial hacia la escuela regular. Así quedó reseñado en los distintos textos de las entrevistas que presentamos en el Capítulo 5.

Como podemos observar, es muy poca la proporción de escolares con discapacidad que, desde las instituciones de Educación Especial, han sido integrados a la escuela regular. Por lo tanto, la tendencia desde la modalidad de la Educación Especial no es a la integración escolar, pero tampoco lo es desde la escuela regular, pues es desde ésta de donde surge la mayor cantidad de solicitudes para que un escolar que ya está matriculado en los centros educativos regulares, sea incorporado a la escuela especial.

Los resultados que hemos analizado en los párrafos anteriores son, en definitiva, el reflejo de paradigmas y concepciones sobre el hecho educativo asociado a la atención del alumnado con discapacidad. En la identificación de los criterios conceptuales que más prevalecían sobre la integración escolar, y que se realizó a partir de tres preguntas al personal directivo de los centros especiales, a objeto de generar elementos de reflexión y análisis en las entrevistas, encontramos las siguientes características:

Los criterios que más prevalecieron fueron, en primer lugar, que los escolares con discapacidad debían ser atendidos fundamentalmente en los centros de Educación Especial. Por otra parte, los directivos también expresaron, mayoritariamente, que si les tocara escoger alguna medida a favor de los estudiantes con discapacidad, seleccionarían la construcción de más instituciones de la modalidad de Educación Especial. Finalmente, manifestaron que dentro de las principales razones para que una mayor cantidad de estudiantes con discapacidad no puedan ser integrados en las escuelas regulares, es porque las/os maestras/os no están preparadas/os para atenderlos.

Sólo dos unidades operativas adscritas a la modalidad de Educación Especial, respondieron en forma diferente y con criterios claramente proclives a la integración escolar. Una de ellas, es el Equipo de Integración Social de Caroní

|
quienes, a pesar de sus limitados recursos, han realizado una importante labor en materia de formación, asesoramiento, supervisión y acompañamiento para la integración de estos escolares.

La otra institución del municipio que nuestra investigación nos mostró, en forma clara, estar en el camino correcto de la integración inclusiva en aulas regulares, ya fue referida en el Capítulo 5. Es una importante institución de servicios para la atención de escolares con discapacidad visual, cuya labor y enfoque sobre la integración de los alumnos con esa discapacidad, nos llenó de esperanzas sobre las grandes posibilidades para la transformación educativa en esta área. Ella (entrevistada 33C) nos confirma, junto al Equipo de Integración Social, que el querer hacer, permite en buena medida, el poder hacer. Sin embargo, en el resto de las instituciones, que son la gran mayoría de la modalidad, no predomina una tendencia hacia la integración escolar.

Como se observará, en Caroní estamos lejos del “deber ser”, ya que el aporte de estos profesionales especialistas y docentes de apoyo con formación en el área de Educación Especial, debe representar un soporte de importancia para las escuelas regulares que integran a escolares con discapacidad. Ellos generalmente tienen la formación y las competencias necesaria para apoyar a los docentes del aula regular que asumen el reto de la integración y de una educación en la diversidad. Por lo que este personal especializado debe tener una participación privilegiada en el acompañamiento y asesoramiento del proceso pedagógico del alumnado con discapacidad y deben ser los principales promotores de los procesos de integración escolar y social.

CAPÍTULO 7

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS

En este punto de la investigación resulta ineludible volver la mirada hacia el inicio de donde partimos, con las interrogantes y las inquietudes de la problemática que nos motivó a realizar esta indagación propia del ámbito socioeducativo. Un estudio que, además, tiene como eje central el análisis del proceso de integración escolar que forma parte de uno de los derechos sociales fundamentales, como es el derecho a la educación de calidad para todos y todas, pero en específico, para una población visiblemente vulnerable, como lo es el alumnado con alguna discapacidad. Veamos a continuación las conclusiones más importantes a las que hemos llegado, partiendo de los objetivos propuestos inicialmente.

7.1 Conclusiones

En este último capítulo nos proponemos responder a las preguntas iniciales que han dado sentido a este estudio, de manera concreta, a partir de presentar las principales conclusiones a las que hemos llegado. Recordemos, entonces, que el propósito fundamental de la presente investigación es la caracterización del proceso de integración escolar de los/as alumnos/as con necesidades educativas especiales en el municipio Caroní, del estado Bolívar, a través del análisis de los principales factores que intervienen a nivel escolar.

Este análisis descriptivo de la integración escolar en Caroní, se asumió en base a tres categorías: a) políticas públicas en torno a la integración de escolares con N.E.E; b) opinión por parte de figuras públicas y roles institucionales vinculados con el proceso de gestión de la integración de estos escolares y c) características de la participación de las instancias de Educación Especial como servicios de apoyo. Para ello nos apoyaremos nuevamente en los objetivos de esta investigación los cuales, sin lugar a dudas, son los grandes ejes orientadores que han permitido la organización y desarrollo del presente estudio.

Objetivo N° 1**Identificar las políticas públicas, asociadas a la integración escolar de alumnos(as) con necesidades educativas especiales**

Como parte importante de la caracterización del proceso de integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en el municipio Caroní, se abordó el análisis de la gestión del Estado venezolano en las últimas décadas, revisando algunas políticas públicas y las estructuras organizativas y jurídicas. A continuación precisaremos las siguientes conclusiones sobre este punto:

a) En los últimos 15 años, las políticas públicas asociadas al sector educativo, en Venezuela y en específico, en el municipio Caroní, estuvieron caracterizadas por una gestión que se planteó el pago de la deuda social como respuesta a la situación de empobrecimiento y exclusión que dejaron las políticas neoliberales aplicadas en períodos gubernamentales anteriores. Bajo el representativo lema de inclusión social se accionaron diversas medidas en este sentido. Estas afirmaciones las hemos sustentado mediante documentaciones ampliamente referidas en los anteriores capítulos 3, 5 y 6. (Aponte, 2012; Ministerio de Información y Comunicación, 2006; Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2010, 2011, 2012 y 2014; UNESCO-IBE, 2006; Venescopio, 2014)

b) Estas políticas públicas de inclusión socioeducativas de los últimos años, han estado más orientadas a garantizar el derecho y el acceso masivo a la educación, como respuesta a la situación referida en el capítulo sobre el contexto venezolano, y donde expusimos unos datos alarmantes sobre los niveles de deserción escolar y los porcentajes de escolares que estaban fuera del Sistema Educativo Venezolano.

c) Este proceso de inclusión social no sólo ha sido un lema para identificar la gestión pública venezolana en los últimos años, sino que se ha traducido en un

|

sello distintivo de la gestión del Estado. Pero, lamentablemente, dicha inclusión no se ha reflejado, ni ha tenido relación directa con lo que a nivel internacional se conoce como la “escuela inclusiva” que, como sabemos, es un derecho establecido en diferentes constituciones nacionales, declaraciones, convenciones e instrumentos normativos de carácter mundial (Echeita y Cuevas, 2011). Esta situación ha contribuido a que observemos en el municipio Caroní un bajo nivel de desarrollo del proceso de integración escolar del alumnado con discapacidad en la escuela regular.

d) Como quedó evidenciado en los capítulos 3, 5 y 6 de este informe de tesis, en Venezuela el cuerpo jurídico y normativo para la promoción, conceptualización y organización del proceso de integración escolar no es abundante, ni específico, ni suficiente. Lo más representativo de esta carencia es la propia Ley Orgánica de Educación del año 2009, que claramente plantea la atención de los escolares con discapacidad fundamentalmente a través de la modalidad de Educación Especial. Esto lo observamos de manera precisa en los artículos 24 y 26 de la mencionada ley (Asamblea Nacional, 2009). Pero además, ni en la Ley, ni en los Reglamentos (Asamblea Nacional, 1999; 2003), se advierte en forma expresa, consideraciones en pro de la integración escolar y la escuela inclusiva.

e) En cuanto a la estructura institucional para la integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en el municipio Caroní, debemos concluir que, a pesar de los logros en los últimos 12 años, especialmente con la creación de las misiones sociales en el área de la salud y con instituciones para el servicio de apoyo externo a la escuela, se evidenció que éstos son insuficientes, y se aprecian importantes carencias en ese ámbito. Dichas carencias afectan, principalmente, a los escolares provenientes de familias con más bajos recursos económicos. Como ejemplo de lo afirmado, tenemos al Equipo de Integración Social de Caroní, que como lo explicamos ampliamente en el capítulo anterior, realiza una significativa labor, a pesar de los muy limitados recursos humanos, materiales, de equipamiento y de infraestructura.

También las Aulas Integradas, asignadas a las escuelas regulares oficiales, presentan importantes limitaciones desde el punto de vista de la formación de

las/os docentes especialistas, pero además, no cuentan con el suficiente equipamiento pedagógico-didáctico. Finalmente señalaremos que existen algunos servicios adscritos a la modalidad de Educación Especial que de alguna manera apoyan, pero en forma insuficiente. Su impacto hacia la integración escolar, hasta ahora ha resultado muy limitado. Lo cual resulta contradictorio con las repercusiones que estos servicios tienen en otras latitudes, en donde, como lo expone Lus (2003, p.144), éstos suelen “suponer un recurso valioso para la creación de escuelas integradoras”.

f) Las evidencias condensadas en las tablas 5.1 y 5.2 de esta tesis y luego analizadas en el capítulo 6, nos llevan a concluir que, en general, las políticas públicas del Estado venezolano, se han caracterizado por una subestimación a la promoción y organización de la integración del alumnado con necesidades educativas especiales en la escuela regular, por lo menos hasta el año 2011 y luego, en la etapa posterior al periodo de la Transformación de la Modalidad de Educación Especial, es decir, desde el año 2014 hasta la actualidad. Esta situación es corroborada también por Payá (2010) en un estudio sobre Políticas de Educación Inclusiva en América Latina.

En dicho trabajo de investigación se hizo un análisis comparativo entre 12 países latinoamericanos participantes, en el cual estaba incluida Venezuela. Y en el tema sobre Educación Especial y discapacidad, nuestro país no fue ni siquiera mencionado. Los países destacados como ejemplos relevantes en cuanto a políticas públicas inclusivas fueron los siguientes: Argentina, Brasil, El Salvador, Guatemala, Paraguay y Perú (Payá, 2010). Según el mencionado estudio, Venezuela sí sobresalió en materia de alfabetización, becas, atención e inclusión a la población indígena y en el uso de las TIC. Esto último lo referimos y explicamos en el capítulo 3 de la tesis y lo ratificamos en las primeras conclusiones de este primer objetivo.

Objetivo N° 2

Determinar el número de estudiantes con necesidades educativas especiales, atendidos en las escuelas regulares, adscritas al Municipio Escolar Caroní, en el año escolar 2010-2011

Iniciaremos recordando que este segundo objetivo emergió como una necesidad en la dinámica del acercamiento al objeto de estudio en los primeros momentos de la investigación. Ello porque una de las mayores carencias detectadas en el proceso de integración escolar en el municipio Caroní fue, precisamente, que las autoridades educativas de la localidad no contaban con una data estadística que permitiera el análisis sobre el número de estudiantes con NEE atendidos en las escuelas regulares. Lograr esa data, aunque fuese sólo para ese año escolar, fue un importante requerimiento para el estudio descriptivo planteado y un reto desde el punto de vista de los recursos y el tiempo que ameritaba para lograr dicho objetivo.

El censo determinó que para el mencionado año escolar, fueron atendidos en las escuelas regulares del municipio, sólo 295 escolares con necesidades educativas especiales, asociadas a una condición de discapacidad sensorial, motora o intelectual. Las principales conclusiones en este segundo objetivo de la investigación, son las siguientes:

a) El municipio Caroní presentó un alto número de escuelas regulares que no atendían ningún alumno/a con NEE. Sólo el 49% de las escuelas sí integraban por lo menos a un escolar y un 51% de éstas no lo hacía. Es decir, la mitad más uno de las escuelas regulares en Caroní, no integraban alumnos/as con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad sensorial, física-motora o intelectual. También en el municipio Caroní, se observó que no sólo predominaban las escuelas que no integraban, sino que, regularmente aquellas que sí lo hacían, integraban a muy pocos escolares, de allí la cifra de sólo 295 escolares atendidos en el periodo 2010-2011. Esta baja cantidad de alumnos/as integrados/as, es un importante indicador sobre la cobertura de dicho proceso y lo observado fue que, para el mencionado año escolar, sólo estuvo atendida una

|
proporción muy pequeña de escolares con NEE. Por tanto, desde el punto de vista cuantitativo, la integración escolar para dicho periodo fue de muy poco alcance.

b) Los datos recogidos en la tabla 5.6 de esta tesis, son una importante evidencia para la caracterización del proceso de integración escolar en el municipio Caroní. Las escuelas que mayormente sí integran, son las de tipo privado (54% del total de escuelas privadas censadas) y las mixtas (71% del total de escuelas mixtas censadas) y, en menor grado, lo hacen las escuelas públicas (43% del total de escuelas públicas censadas). Sin embargo, como se observa, la proporción no es tan marcadamente diferente entre privadas y públicas. Por otra parte, el alto porcentaje de integración en las escuelas mixtas, es una evidencia de interés para el estudio – en un 71%- a pesar de que su número absoluto sea bajo (comprenden sólo 17 de las 276 escuelas encuestadas). Es claro que ese alto porcentaje, refleja una mayor apertura hacia la integración escolar del alumnado con discapacidad, lo cual debe ser tomado en cuenta para el fortalecimiento de las políticas públicas, dado que en estas “escuelas mixtas”, un alto porcentaje de sus presupuestos de derivan del aporte del Estado venezolano. También pudieran convertirse en centros educativos aliados para un futuro programa de promoción y consolidación de la escuela integradora e inclusiva.

c) El proceso de integración escolar en las zonas rurales del municipio Caroní presenta una situación crítica de desatención. La proporción de escolares integrados en las escuelas regulares es muy baja, pues el 73% de las escuelas rurales no tiene integrado a ningún escolar con necesidades educativas especiales asociado a una discapacidad. Esto representa una alta proporción de centros educativos ubicados en localidades geográficas con poco o ningún acceso a los servicios de apoyo (públicos y privados), por la distancia de éstos a las zonas urbanas, donde generalmente se encuentran estos recursos de apoyo.

De allí que estos centros escolares rurales requieran de un sistemático y organizado programa de intervención educativa, que los convierta en escuelas integradoras y puedan constituirse en el futuro, en un importante espacio para la inclusión social y educativa de este alumnado. Las evidencias encontradas en este grupo de escuelas y en el contraste entre el deber ser y el ser (Rubio, 2009; Lus,

2003), nos llevan a concluir que estamos frente a una situación, cuando menos, negadora de los principios de normalización, integración y sectorización.

d) El conjunto de resultados sobre el número de estudiantes con necesidades educativas especiales, atendidos en las escuelas regulares, adscritas al Municipio Escolar Caroní, en el año escolar 2010-2011 y que presentamos principalmente a través de las tablas 5.5, 5.6, 5.7 y 5.8 y en el análisis de dichos resultados que hicimos en el capítulo 6 de esta tesis, no admite dudas: la integración escolar en el municipio Caroní adolece de importantes debilidades desde el punto de vista de su alcance cuantitativo. El hecho de que sólo 295 de estos escolares estaban integrados en las escuelas regulares, es la mejor muestra de ello.

Y es que nos estamos refiriendo al derecho fundamental que tienen estas personas a la igualdad de oportunidades en el campo educativo (UNESCO, 1990,1994; Asamblea Nacional, 1999) y a la inobservancia de lo establecido en la *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales* (UNESCO, 1994, p.ix). Allí se estableció como lineamiento: “adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada, que permita matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario”.

Objetivo N° 3

Describir el proceso de integración escolar de niños y niñas con necesidades educativas especiales, a través de la opinión de figuras escolares con responsabilidad directa en la atención de este alumnado

El logro del objetivo anterior y los elementos adicionales para la reflexión que se desprendieron del acercamiento a la realidad escolar en el municipio Caroní, a propósito del censo en las escuelas, sentaron las bases para seguir profundizando en la indagación. En el avance de ese proceso, fue necesario analizar ¿cuáles eran los principales factores caracterizadores de la integración escolar de ese alumnado con discapacidad? y, también, ¿con qué se contaba en las escuelas para esa integración?.

|

Este tercer objetivo fue muy representativo, pues estaba referido a esos elementos prácticos para que la integración escolar se pudiera concretar en la realidad y para que trascendiera de un simple ingreso de estos escolares, a la escuela regular. Conocer de cerca esa realidad nos permitió reflexionar críticamente sobre los principales factores adversos y favorables, presentes en el proceso de integración. Recordemos que el análisis se basó en la opinión de figuras escolares con responsabilidad directa en la atención del alumnado con necesidades educativas especiales. Las principales conclusiones asociadas a dicho objetivo son las siguientes:

a) En cuanto al ingreso del escolar con necesidades educativas especiales en la escuela regular, generalmente se realiza por la gestión directa de los padres (figura 5.12), quienes suelen inscribirlos sin notificar en la escuela sobre dicha condición (según el 57% de la opinión de las maestras de aula regular). Este estudiantado muy pocas veces fue remitido desde las escuelas o planteles de la modalidad de Educación Especial (sólo el 5%, según reportan las maestras regulares). Dichos resultados tienen importancia porque son luces de alarma en torno a la difícil situación que pudieran estar viviendo muchos de los padres y familiares de estos escolares, en la búsqueda de un cupo para matricularlos y tener así, acceso al derecho a la Educación Básica. Ello en razón de que la mayoría de las escuelas en el municipio Caroní no están abiertas a la integración, como se ha corroborado a lo largo de esta tesis.

b) Sobre los cambios significativos en la escuela para garantizar la integración escolar y tomando en cuenta la opinión que prevaleció en las respuestas de todas las figuras escolares que participaron como informantes, podemos concluir que, en la mayoría de las escuelas en Caroní, con alumnado con NEE integrado, no se ha realizado ningún tipo de intervención o cambios significativos en cuanto a: proporción de alumnos/as por salón, eliminación de barreras arquitectónicas, equipamiento didáctico de las aulas y adaptaciones curriculares. En el factor donde se observaron mayores carencias o el más evadido, es el asociado a la accesibilidad arquitectónica y la eliminación de ese

tipo de barreras, especialmente para los escolares con discapacidad física y sensorial.

Un verdadero proceso de integración escolar, representa sin duda alguna un reto que amerita importantes cambios, tal como lo recogen diversos estudios (Duk y Loren, 2010; López, 1993; Lus 2003; Rodríguez, 2006 y Tenorio y González, 2004)), y además, no es una tarea sencilla ni individual, como nos lo expone Lus (2003). También los estudios de Tenorio y González (2004), nos plantean que la efectividad y la calidad educativa están asociadas a la posibilidad de que todos los estudiantes puedan aprender. En ese sentido, argumentan algo muy cierto, y es que debe verse a la integración escolar como parte de los desafíos de la innovación educativa, ante los cuales, la escuela debe plantearse transformaciones para estar preparada y responder más adecuadamente a dichos desafíos. De allí que resulten inquietantes los resultados obtenidos en este ámbito.

c) En el tema de la flexibilidad curricular y las adaptaciones curriculares, encontramos carencias y potencialidades. Una de las mayores debilidades se observó con el grupo de profesionales de apoyo, es decir, las psicopedagogas y las docentes especialistas. Este es el personal encargado, entre otras tareas, de asesorar a las/os maestras/os de aula para las estrategias de flexibilidad curricular y se encontró un grado relativamente alto de desconocimiento sobre dicho tema. La mayor potencialidad se localizó en las maestras de aula regular quienes, a pesar de la poca formación recibida en el campo de la atención a los escolares con discapacidad y sobre el proceso de integración escolar, manifestaron tener una práctica pedagógica bastante acertada sobre los niveles de flexibilidad necesarios para garantizar la participación de estos escolares.

Un estudio sobre la realidad educativa chilena (Duk y Loren, 2010), nos alerta sobre la necesidad de que el currículo nacional cuente con los suficientes mecanismos de adaptación y flexibilización que permitan, a las escuelas y al profesorado, diversificar la respuesta educativa, especialmente para la población escolar que presenta necesidades educativas especiales. Pero además, como lo plantean los autores referidos, es fundamental aprovechar al máximo los recursos materiales y humanos disponibles, y tomar decisiones sobre los criterios de

selección, adaptación y elaboración de materiales que faciliten el proceso de enseñanza aprendizaje de todo el alumnado. Sin embargo, para que ello ocurra, las/os docentes deben contar con la suficiente preparación teórica-práctica que permita la creación de ese clima para la colaboración y el apoyo.

d) En la indagatoria sobre algunos elementos relacionados con la actitud hacia la integración escolar del alumnado con discapacidad, se encontró en el caso de los directivos, una relativa mayoría que se inclinó hacia la integración en la escuela regular (48%), pero otro grupo con un porcentaje cercano (45%), favoreció a la educación diferenciada en institutos de la modalidad de Educación Especial. Este resultado no era el esperado, dado el alto porcentaje de directivos que manifestaron insatisfacción con la gestión de apoyo por parte de las autoridades educativas para la atención de los escolares con discapacidad. Sin embargo, dicho resultado nos sorprendió gratamente, lo cual consideramos como un elemento favorecedor para la integración. Pero por otra parte, el factor vinculado con la formación docente no estuvo dentro de sus prioridades, ya que apenas constituyó el 10% de las respuestas sobre lo más relevante para lograr una exitosa integración. Este resultado explica también en parte, la magnitud de las carencias en este ámbito.

En el caso de las maestras de aula regular y en relación a su opinión sobre los factores prioritarios para la integración, a diferencia de los directivos, destacaron en primer lugar, la necesidad de la formación docente y en segundo lugar, una actitud favorable hacia la integración. En cuanto a su reacción al enterarse que tendrían a un/a alumno/a con discapacidad en su aula, prevalecieron respuestas que reflejaron de nuevo una actitud favorable, ello a través de las opciones: deseos de asumir el reto y sentimiento de preocupación.

Dicha actitud favorable es una importante potencialidad en estas docentes y pudiera considerarse como uno de los hallazgos más interesantes e inesperados en este proceso de investigación. Porque como lo puntualiza Ruiz en su estudio (2003), una de las variables que más influye en el éxito de la integración escolar, es la relacionada con una actitud favorable. Sin duda alguna, que esta conducta

|
manifiesta de las maestras de aula regular, pasa a formar parte de los factores favorecedores para la integración en Caroní.

e) En relación a la satisfacción o no, con el apoyo recibido desde el Ministerio del Poder Popular para la Educación en el proceso de integración escolar, tal como lo referimos en la conclusión anterior, los directivos de los planteles, mostraron mayor nivel de insatisfacción, seguidos por las/os docentes especialistas y finalmente, en menor grado las maestras de aula regular. Este último segmento de docentes, nuevamente se presenta como el más optimista, lo cual es muy significativo dado la importancia que juega el profesorado de aula regular como factor de éxito para una integración escolar (Gimeno, 1998; Rodríguez, 2006 y Ruiz, 2003).

Sin embargo, podemos concluir que, en todos/as estos/as informantes predominó la tendencia de la insatisfacción, lo cual debe considerarse como un indicador sobre el desarrollo de las políticas educativas en este ámbito social y sobre los necesarios cambios que habría que dar desde el Estado venezolano para impulsar con mayor fuerza y con visión holística una escuela integradora y más allá, una escuela inclusiva y respetuosa de la diversidad.

f) En cuanto a los equipos de apoyo para la integración escolar, se concluye que en Caroní, a pesar del significativo aumento de estos servicios internos y externos, por parte del sector gubernamental, en los últimos diez años, en general se observó un déficit de estos recursos de carácter público y gratuito.

La carencia de estos servicios, genera desatención, especialmente para aquellos escolares cuyos familiares no cuentan con los suficientes recursos económicos para costear esos servicios de tipo privado. En consecuencia los más afectados y excluidos han sido los escolares que pertenecen a los sectores populares más empobrecidos. Nos referimos a los grupos sociales con prioridad dentro de las políticas sociales en los últimos años, pero que en este ámbito de las políticas educativas, están siendo excluidos y desatendidos, como ha quedado demostrado en diversos resultados ofrecidos en los capítulos 5 y 6. Este hallazgo se constituye en un importante aporte de esta tesis doctoral, que debería ser tomado en cuenta por las autoridades educativas y de gobierno del Estado

venezolano, si se plantean verdaderamente, en los términos formulados por Echeita y Cuevas (2011, p. 6), lograr “una meta de escolarización de calidad para todo el alumnado, sin exclusiones”.

Las/os docentes especialistas y psicopedagogas/os han constituido el principal recurso de apoyo interno para las/os maestras/os de aula regular, quienes las/os valoraron en un alto porcentaje, como muy importante su apoyo para la integración escolar. Como parte de las fortalezas, se observó que en los últimos 12 años, se fortaleció a las escuelas públicas del municipio, con la contratación de un alto número de docentes especialistas, como recurso de apoyo para atender a los diversos casos con dificultades de aprendizaje en los espacios conocidos como “aulas integradas”. Estos son puntos a favor de las políticas públicas favorecedoras para la integración escolar, pero como ya lo hemos explicado a lo largo de todos los capítulos de los resultados de la tesis, se precisa de mayores esfuerzos gubernamentales para crear y fortalecer los equipos de apoyo.

g) Sobre la formación docente, encontramos una clara situación de debilidad y carencias. Se divisaron muy bajos niveles de formación universitaria, tanto de pregrado como postgrado, en las figuras de mayor importancia y ascendencia en el proceso de integración escolar (Casanova, 2006), como son las maestras de aula y especialistas. Esta situación es aún más inquietante, para el caso de docentes especialistas y psicopedagogas, pues la mayoría sólo alcanzó niveles de técnico superior. En cuanto a los estudios de postgrado, la situación es mucho más grave, apenas una cuarta parte de estas profesionales han realizado este tipo de estudios.

En el ámbito de la Educación Continua, también se encontraron carencias, especialmente en el caso de las maestras de aula regular, que en un 83%, informaron que en los últimos dos años, no habían asistido a actividades de formación vinculada a la integración escolar, siendo que para la mayoría de éstas, según su opinión, lo más relevante para garantizar el éxito de la integración escolar, era la formación docente.

El estudio adelantado sobre el tema de la formación docente en dificultades de aprendizaje, por Osorio (2010. s/p), una investigadora venezolana, nos lo corrobora, cuando plantea en sus conclusiones sobre la formación de nuestras

docentes: “son pocas las competencias de formación de estos profesionales que se ajustan a los indicadores de las escuelas inclusivas”. Los resultados obtenidos en esta parte del estudio, nos reafirma en la necesidad de plantear una intervención educativa que apunte hacia una formación universitaria y permanente de carácter crítica, reflexiva y sistemáticamente organizada.

Objetivo N° 4

Caracterizar la participación de los institutos y servicios de Educación Especial de Caroní, en los procesos de integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en centros educativos regulares

En buena parte del mundo y principalmente, en los países que han logrado un alto desarrollo socioeconómico, la referencia a la Educación Especial, probablemente esté vinculada a los procesos de integración escolar. Dicha vinculación sería fundamentalmente a través de una labor de acompañamiento que pueda promover e incidir verdaderamente en el éxito de dichos procesos (Dubrovsky, 2005; Palomares, 1992; Peydró, Agustí y Company, 1997; Secretaría de Educación Pública de México, 2002 y UNESCO, 1994). Sin embargo, y como parte de la dinámica dialéctica de construcción y transformación social, algunos estudios han demostrado también, la limitada contribución de la Educación Especial para la integración de las personas con discapacidad, en muchos otros países (Echeita y Simón, 2007). Pero, ¿cuál es el deber ser en este ámbito? Retomemos las esclarecedoras palabras de Freidin, et al (referida por Dubrovsky, 2005) cuando puntualiza lo siguiente:

A partir de la implementación de las políticas de integración, la escuela común debe aprender a trabajar con niños con NEE y la escuela especial debe apoyarla, sostenerla y aconsejarla. En este sentido, se presenta, para la escuela especial, la necesidad de poder abrirse a un nuevo modo de encarar su tarea... Los procesos de aprendizaje se constituyen en una responsabilidad compartida entre la escuela común y la escuela especial. (p.30)

Respondiendo a la pregunta que recién formulamos en los párrafos anteriores, sobre el “deber ser” en esta arista del problema de investigación, nos

|

permitimos ratificar que consideramos, que los distintos centros o institutos de la Educación Especial, deben ciertamente avanzar hacia un proceso de transformación, para convertirse fundamentalmente en instancias de apoyo y asesoramiento en las escuelas regulares. Ello generará un mayor impulso y la consolidación de un proceso holístico que permita garantizar una integración escolar para todo el estudiantado con necesidades educativas especiales, pero principalmente, para ese sector estudiantil que históricamente ha estado en mayor condición de riesgo y vulnerabilidad, como son los escolares con discapacidad.

En ese deber ser, hay algunas actividades que deberían formar parte de sus tareas, como por ejemplo: la elaboración de materiales; el diseño de estrategias didáctico-metodológicas; la promoción, organización y facilitación de eventos de formación para docentes, padres y resto de la comunidad educativa; el asesoramiento para la evaluación y seguimiento de los casos, con especial énfasis en los temas asociados a las adaptaciones y flexibilidad curricular y también en los casos en los que se requiera el apoyo para la integración laboral, entre otras.

Siendo tan importante este nuevo rol de la red de servicios de Educación Especial para el proceso de integración escolar en la escuela regular, es que surge este último objetivo para la investigación. Nos planteamos entonces, a través de algunas técnicas propias de la metodología cualitativa, el poder aproximarnos a conocer sobre su praxis y concepción educativa y la relación con la integración escolar en el municipio Caroní y así poder identificar algunos aspectos característicos de la participación de esta modalidad en dicho proceso. Las principales conclusiones a las que hemos llegado en relación a este objetivo logrado son las siguientes:

a) Los resultados obtenidos apuntan hacia una limitada contribución y participación de la mayoría de los centros e institutos de la modalidad de Educación Especial del municipio Caroní, en el proceso de integración escolar en la escuela regular, del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad. Ello en contraste con lo que explicamos en el capítulo 2 de esta tesis, cuando señalamos que este personal especializado debería tener una participación privilegiada en el acompañamiento y asesoramiento pedagógico de

|
este alumnado, pero que además como lo refieren diversos autores (Dubrovsky, 2005; Echeita, 2006; Echeita y Simón, 2007; Jurado, 1995 y Rodríguez, 2006), deben ser los principales promotores de los procesos de integración escolar y social.

b) Según las evidencias presentadas en los capítulos 5 y 6 de esta tesis, en la mayoría de los planteles y servicios de la modalidad de EE, no prevalece una concepción integradora, sino más bien homogeneizadora, tradicional, muchas veces celosas y temerosa de la pérdida de los espacios de intervención, que lleva a no romper con el paradigma de la segregación. Ello en razón de que su principal centro de atención es el déficit de los alumnos con discapacidad. Por lo tanto, no se observa priorización hacia la escuela regular como el ente social facilitador de los servicios educativos para la integración, ni a la Educación Especial como protagonista en el suministro de valiosos recursos educativos, propios de su especialidad, para la integración en esa escuela regular.

c) Se observó en la mayoría de las instituciones de la modalidad, una práctica laboral de alta entrega al servicio educativo para cumplir con la tarea de atender a los escolares con discapacidad, pero, con una atención concebida fundamentalmente desde los planteles e institutos de la modalidad de Educación Especial. Consideran como buena práctica, el garantizar la integración, pero bajo la protección de instituciones creadas exclusivamente para ese escolar especial, basado en una escuela diferenciada y bajo la perspectiva de una educación dual.

d) Es muy baja la proporción de escolares con discapacidad que, desde las instituciones de Educación Especial, han sido integrados a la escuela regular, corroborando que la tendencia desde la modalidad de la Educación Especial no es a la integración escolar. Pero tampoco lo es desde la escuela regular, pues es desde ésta de donde surge la mayor cantidad de solicitudes para que un escolar, que ya está matriculado en los centros educativos regulares, sea trasladado a la escuela especial.

e) Los criterios que más prevalecieron, por parte del personal directivo de los centros de la modalidad de EE, para la integración escolar del alumnado con

|

discapacidad, fueron: 1) que los escolares con discapacidad debían ser atendidos fundamentalmente en los centros de Educación Especial; 2) que si les tocara escoger alguna medida a favor de los estudiantes con discapacidad, seleccionarían la construcción de más instituciones de la modalidad de Educación Especial y 3) que una de las principales razones esgrimidas para que una mayor cantidad de estudiantes con discapacidad no deba ser integrado en las escuelas regulares, es porque las/os maestras/os no están suficientemente preparadas/os para atenderlos. El predominio de estos criterios corrobora la conclusión sobre la poca prevalencia de una concepción en pro de la integración por parte de la mayoría del personal de la modalidad de Educación Especial.

f) Como parte de algunas fortalezas encontradas, se identificó a dos unidades operativas adscritas a la modalidad de Educación Especial en el municipio Caroní, que respondieron en forma diferente y con criterios claramente proclives a la integración escolar. En sus experiencias prácticas de gestión han dado demostración de que son importantes instancias de apoyo y asesoramiento en la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales en la escuela regular, a pesar de algunos factores adversos en la dinámica general municipal de dicho proceso educativo y que fueron mencionados en los puntos anteriores. Todo ello nos indica que, a pesar de la importancia de las políticas públicas del Estado, hay aspectos que deben ser impulsados desde la propia escuela, a través de una cultura de la gestión escolar basada en las fortalezas propias y endógenas para lograr cambios. Así nos lo han planteado autores como Giné (2007) y López M. (1993) y el ejemplo de estas dos instituciones, nos lo corrobora.

g) Tomando en cuenta los elementos que han predominado a lo largo de esta caracterización de la participación de la modalidad de Educación Especial en la integración en las escuelas regulares, debemos señalar que estamos bastante lejos de lo planteado por Freidin, et al. (referida por Dubrovsky, 2005) y que referimos en los primeros párrafos de este apartado y es lo siguiente: en el municipio Caroní, la escuela regular no ha aprendido a trabajar con el alumnado con necesidades educativas especiales y por otra parte, la Educación Especial, ha tenido una tímida participación en dicha integración.

7.2 Aportaciones, prospectivas y limitaciones

Como se pudo apreciar en el apartado anterior de este capítulo, los objetivos propuestos en la tesis doctoral fueron logrados cabalmente. Creemos, además, que dicho logro se constituye en un importante aporte para el conocimiento de uno de los fenómenos socioeducativos más sensibles del campo educativo y pedagógico, como lo es el proceso de integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales.

Lo antes dicho, sin duda alguna, es motivo de satisfacción, sobre todo porque, como se dijo desde el inicio, en nuestro país son muy pocos los estudios que se han realizado sobre esta sustancial problemática educativa, tanto a nivel nacional, como en los estados y municipios. Sin embargo, llegado a este punto de culminación de la tesis y producto de la reflexión crítica, debemos presentar, aunque sea de manera breve, algunos aspectos sobre los principales aportes, propuestas y limitaciones de la investigación. En ese sentido, en los dos primeros subapartados, pasaremos a formular algunas fortalezas y sugerencias o propuestas de mejora, con el ánimo de contribuir a los cambios necesarios. Y luego, haremos una revisión autocrítica y reflexiva, con el fin de exponer algunas limitaciones e imponderables que pudieron haber afectado la optimización del proceso investigativo.

7.2.1 Aportaciones

La presente tesis doctoral ha representado un importante reto científico y académico, especialmente en un contexto local y nacional con carencias en el campo de las investigaciones educativas relacionadas a la atención de los escolares con necesidades educativas especiales. Dicho reto ha permitido, entre otros aspectos, contribuir desde el punto de vista metodológico con los siguientes aportes:

a) Una investigación educativa con amplio espectro en cuanto a las unidades de análisis, basado en las perspectivas de diferentes actores involucrados en el proceso de integración escolar. Subrayaremos la importancia de las estrategias de recolección de información para cada uno de los actores seleccionados y del

|

proceso posterior de triangulación. En ese sentido, dejamos el diseño y validación de cuatro cuestionarios dirigidos a: maestras/os de aula regular, directores/as de escuela, docentes especialistas y psicopedagogas/os

b) El suministro de datos estadísticos relevantes para el Estado venezolano sobre el número de escolares con NEE, atendidos en las escuelas regulares para el período 2010-11. Como se sabe, esta información era desconocida por parte de las autoridades educativas, pero además, aportamos el diseño del instrumento para el censo escolar y la demostración de que sí es posible lograrlo con mecanismos de máximo aprovechamiento de los recursos institucionales.

Por otra parte, la tesis doctoral ha permitido develar las principales debilidades del proceso de integración escolar en el municipio Caroní y por ende, también, ha permitido obtener algunas pistas sobre los principales indicadores de cambio. Por lo que, a objeto de valorar el sentido de las transformaciones que deben emprenderse en un futuro, plantearemos a continuación algunas propuestas que consideramos las más significativas en la contribución de la estructura de líneas de acción para la innovación y transformación educativa.

a) En el contexto venezolano y en específico, como parte de éste, en el municipio Caroní, es imperiosa la necesidad de repensar las concepciones y la praxis pedagógica de la atención de los escolares con discapacidad. Es necesario y urgente un viraje en este modelo de atención, a objeto de lograr verdaderamente la inclusión escolar basada en una escuela inclusiva y respetuosa de la diversidad.

b) Ante las carencias observadas en algunas de las herramientas jurídicas vigentes en el país, debemos intensificar el uso de aquellas con las que sí se puede contar y que apuntan en la dirección correcta. En ese sentido, debemos recordar e insistir que es desde la propia escuela, desde donde podemos y debemos impulsar lo establecido en los artículos 81 y 103 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela; en los artículos 1,16 y 18 de la Ley para las Personas con Discapacidad; y hasta en lo que está normado en la Resolución Ministerial N° 2005, de una lejana fecha de 1996, pero que todavía tiene vigencia en el país.

|

c) El Estado venezolano debe continuar consolidando logros, en cuanto a la promoción en la opinión pública, de una actitud más tolerante, amigable y en general, favorecedora de la integración social de las personas con discapacidad. También se deben consolidar los diferentes espacios para la participación e integración de todas las personas con discapacidad.

d) Las autoridades educativas y el Estado venezolano están en deuda con las políticas de inclusión en el país, en lo relacionado con el alumnado con NEE. Es necesario un decidido, organizado, gradual pero sistemático y consensuado plan de transformación educativa para la integración escolar en la escuela regular de este alumnado. Una buena organización que tome en cuenta la previsión de los factores prácticos para la integración escolar, como elementos fundamentales para evitar las reticencias y la resistencia a un cambio radical hacia la escuela integradora e inclusiva.

7.2.2 Prospectivas de la investigación

A lo largo de este estudio, hemos realizado una revisión y toma de conciencia sobre la caracterización del proceso de integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a la condición de discapacidad, en el municipio Caroní, entre los años 2010 al 2014. Ahora, en estos párrafos finales y como producto de la reflexión anterior, expondremos algunas ideas orientadoras sobre propuestas para el cambio y en la parte final, haremos una prospectiva sobre los potenciales escenarios para el desarrollo de futuros estudios en la misma línea de investigación.

7.2.2.1 Líneas prospectivas para el cambio

Después de un largo recorrido del análisis descriptivo que hemos realizado a través de esta tesis doctoral, sobre la integración escolar del alumnado con NEE en el municipio Caroní, necesario es ofrecer algunas pautas o líneas orientadoras, sobre cómo mejorar este ámbito escolar, tan importante para la educación en nuestro país. A continuación y de manera muy concreta, presentamos nuestras propuestas de mejora para el futuro:

|

a) Partir de un proyecto piloto parroquial en el municipio Caroní, tomando la previsión de que antes del ingreso de los escolares con discapacidad, se garantice la preparación de los diversos factores que forman parte del proceso integral de intervención educativa. Hay que prestar especial atención al tema de la formación docente con visión crítica y reflexiva y a la promoción de una cultura pro-integracionista y de respeto y valoración a la diversidad en las escuelas.

b) Establecer como eje transversal de las propuestas de reimpulso y transformación del proceso de integración escolar, la idea de convertir a las/os maestras/os en investigadoras/es de su propia práctica docente, como productoras/es de conocimiento sobre su práctica en el aula y generador/as de las respuestas que demanda la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

c) Creación por parte de las autoridades regionales y municipales de un amplio centro de apoyo, específico para la integración escolar, adicional a los servicios auxiliares ya existentes (Mundo de Sonrisas, CDI, etc.). Éste debe estar conformado por una completa plantilla de profesionales que, en coordinación con el profesorado de las escuelas, pueda establecer una complementariedad de trabajo cooperado e interdisciplinar, que permita una cobertura de atención integral ampliada, para todos los escolares, principalmente para aquellos de más bajos recursos económicos y cuyas familias no pueden costear los servicios de apoyo de carácter privado.

d) Fortalecer al Equipo de Integración Escolar de Caroní, que les permita ampliar su cobertura de atención, en cuanto a la intervención directa con el alumnado con NEE; asesoramiento a los docentes, directivos y familiares; desarrollo de programas de formación; provisión de recursos didácticos; enlaces interinstitucionales y en general, de cooperación, seguimiento y acompañamiento en el proceso de integración escolar.

e) Es muy importante hacer una intervención pedagógica con todo el personal de la modalidad de Educación Especial. En este caso, también es fundamental el factor asociado a la formación, principalmente para las docentes especialistas, por dos razones básicas: porque los hallazgos del estudio identificó en ellas importantes carencias en esta materia y porque son las encargadas de las

|
aulas integradas y del impulso y acompañamiento de la integración escolar en las escuelas regulares.

f) Especial atención merecen las escuelas rurales del municipio Caroní. Como sabemos, los servicios especializados y de apoyo para los niños y niñas con discapacidad, no están accesibles para estas localidades, ello en razón del distanciamiento propio de la ubicación geográfica, por lo cual, se debe diseñar un apremiante programa de intervención pedagógica para la transformación de las escuelas rurales en centros educativos integradores e inclusivos.

g) Incrementar la inversión presupuestaria para garantizar el suficiente equipamiento y recursos para la integración escolar. Ello porque un adecuado proceso de integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales, requiere que la escuela y por ende, cada aula de clases, cuente con material variado y didáctico.

h) Adaptación de los espacios físicos y eliminación de las barreras arquitectónicas, que favorezcan la autonomía personal, especialmente la del alumnado con discapacidad motora. Para el avance en este campo, se recomienda la conformación de equipos inter y transdisciplinarios, que diseñen proyectos para las adaptaciones y modificaciones de la infraestructura escolar, a través de los recursos humanos de los centros de investigación universitarios y de los programas de servicios comunitarios estudiantiles.

i) Crear un eficiente sistema para el seguimiento estadístico, que permita comprobar el número de alumnos con discapacidades, matriculados en las escuelas regulares del municipio. Así mismo, crear mecanismos de seguimiento y evaluación cualitativa para analizar los procesos de integración y monitorear los niveles y grados de avance académico y de interrelación de los escolares.

j) Ajuste y reorientación del currículum común, el cual debe tener un carácter flexible y abierto. La escuela debe adecuar los contenidos, los objetivos y las estrategias didáctico-metodológicas. Ello permitiría garantizar los medios necesarios de respuesta para las diferentes necesidades del alumnado, a objeto de

|
que trabajen a su propio ritmo dentro de un marco común de actividades y objetivos.

k) Como cierre de esta tesis doctoral y como parte de la visión prospectiva de las aportaciones, ante este sensible tema, señalaremos que lo que está planteado es que en Venezuela se trasciendan las concepciones tradicionales, reduccionistas y segregacionistas, sobre la persistencia de un sistema educativo dual (educación regular y educación especial). Concepciones que han prevalecido en torno a la atención de los escolares con NEE, a pesar de los fallidos intentos por la transformación. En ese sentido, ameritamos y merecemos que nuestro país se ponga a la altura del gran movimiento universal que asume a la escuela como un trascendental espacio para la inclusión y el respeto y valoración de la diversidad, en la construcción de nuevos y mejores ciudadanos y de una sociedad más justa, democrática, equitativa para todas y todos.

7.2.2.2 Prospectivas de investigación

Lo primero que señalaremos en este subapartado, es que tanto los hallazgos de esta tesis doctoral, como las conclusiones a las que hemos llegado, nos persuaden en la recomendación de la UNESCO (referido por Zavarce y Álvarez, s/f y Delgado, 2007) sobre la necesidad de la investigación permanente y pertinente. Por lo tanto, lejos de agotarse el tema y las inquietudes sobre este delicado ámbito socioeducativo, se han abierto muchas otras preguntas que nos invitan a continuar en la búsqueda de respuestas, pero en esta nueva oportunidad y a propósito de su pertinencia, debemos hacerlo con la mirada puesta en los mecanismos para el cambio.

El reto ahora es continuar en esta línea de investigación para la acción, tal como lo demanda nuestro contexto educativo, y como lo pudimos palpar en la realidad concreta que estuvimos analizando. Ello nos permitiría contribuir mucho más en una mejora educativa acorde con los tiempos de transformación que experimenta la sociedad venezolana. Por lo que consideramos, que de ahora en adelante, es necesario trascender el diagnóstico y hacer mayor énfasis en el *cómo* lo podemos lograr.

|

De tal forma, que animados en la contribución para la transformación, surgen nuevas interrogantes, como por ejemplo: ¿cuáles serían las estrategias didáctico-metodológicas para atender la diversidad en el aula y que permitan se logre un verdadero proceso de integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en nuestro contexto? También habría que dar respuestas, posiblemente, a través de estudios proyectivos que propongan soluciones sobre ¿cuáles son las principales necesidades de formación docente para la integración escolar del alumnado con discapacidad? Estudios, que generen programas de intervención educativa para atender las sensibles y urgentes necesidades de formación. Entre muchas otras preguntas e inquietudes que pueden ser respondidas preferiblemente con las herramientas que nos ofrece la investigación acción participativa, para la construcción cooperada de soluciones en este ámbito.

Pero por otra parte, tomando como punto de referencia una interesante experiencia investigativa que han adelantado estudiosos como Giné (2004), sobre *los servicios y calidad de vida para las personas con discapacidad intelectual*, unido a los resultados obtenidos y evidenciados en esta tesis, en relación a los recursos institucionales con los que cuenta el municipio Caroní para atender y apoyar la integración escolar del alumnado con discapacidad, surge la necesidad de realizar algunos estudios evaluativos sobre el desarrollo de sus programas y en torno a la prestación de los servicios que ofrecen. Ello como el reto para un mayor conocimiento de esa realidad, a través de un ejercicio de evaluación y autoevaluación, con miras a hacer propuestas para la mejora y para el diseño de políticas sociales más efectivas.

Este conjunto de propuestas, con las que hemos querido cerrar este último capítulo de nuestra tesis, quisiéramos entenderlas como el anuncio de nuevos desafíos, tal como en el final de esas zagas cinematográficas, en donde siempre queda abierta la posibilidad de nuevos episodios en un futuro no muy lejano. La realidad socioeducativa que hemos abordado y conocido a través del trabajo de investigación realizado, sin duda alguna, es una invitación abierta para continuar conociéndola y, sobre todo, para plantearse la promoción de todas aquellas

acciones transformadoras que ayuden a superar las carencias y limitaciones que aún presenta el proceso de integración escolar en nuestro municipio.

7.2.3 Limitaciones

A continuación presentaremos de manera precisa, lo que consideramos las principales limitaciones de esta investigación:

a) Una de las primeras y principales limitaciones en la presente investigación, está asociada al tema conceptual y al manejo de las categorías de análisis. Al respecto, en buena parte del desarrollo de la tesis, tuvimos la sensación de ir en contracorriente. Especialmente en los primeros momentos que requerimos hacernos de un importante arqueo bibliográfico para el sustento teórico-conceptual y referencial. Ello nos generó momentos de inquietud y contradicciones en torno a la reflexión sobre la vigencia de nuestro estudio. Es decir, a pesar de estar en pleno desarrollo del Siglo XXI, en algunos momentos sentimos que, en cuanto al tema de la integración escolar, en nuestro contexto-país, apenas estábamos viviendo en la década de los años ochenta del siglo XX.

Un ejemplo ilustrativo de lo que decimos fue lo sucedido con los aportes conceptuales de autores como López Melero, quien por su propuesta conceptual para el año 1993, fue parte referencial importante para nuestro estudio. Posteriormente y, como producto de una acelerada carrera de producción académica e intelectual sobre el tema, cuando se da una clara reconceptualización de algunas categorías que habíamos usado y que, para nosotros, seguían teniendo completa utilidad para el análisis contextual, diverso y específico de la realidad educativa venezolana, sentimos que no pudimos acompañarlo en su acelerado ritmo de actualización.

Ante tal situación, decidimos adaptarnos y utilizar prioritariamente las categorías habituales en el contexto nacional, especialmente aquellos constructos básicos para nuestro estudio, obligándonos a dejar de lado, algunos como por ejemplo: el de *necesidades educativas específicas* o sobre el *Diseño Instruccional Universal* (UID), entre otros. Pero incluso, uno de los ejemplos más significativos tenemos, el de integración escolar, frente al de inclusión escolar o al

|
de educación en la diversidad. Ello lo hicimos por razones de pertinencia, impacto y alcance, que esperamos pueda tener esta investigación dentro del contexto local municipal y con algún reflejo a futuro, hacia el resto del país.

Sin embargo, tomando en cuenta lo antes explicado, corremos el riesgo de incompreensión por parte de otros interlocutores, especialmente por aquellos que puedan tener una perspectiva del objeto de estudio desde contextos geográficos y socioeconómicos marcadamente diferentes, sobre todo en cuanto a desarrollo investigativo, producción teórica-conceptual y praxis pedagógica.

b) Otro aspecto que consideramos limitante de la tesis, fue lo relacionado con lo ambicioso de su alcance, lo cual complejizó el proceso de investigación. Como se recordará, se requirió visitar la casi totalidad de las escuelas en todo el municipio Caroní y se utilizaron diversas unidades de análisis y variados instrumentos de recolección de información. Por lo que el tiempo requerido para la recolecta de información fue bastante largo, lo cual también se reflejó en la exigencia de recursos con los que no contábamos en abundancia.

Adicionalmente y con respecto al tiempo para la elaboración de la tesis, debemos señalar que hubo algunos factores personales asociados a variables familiares, laborales y de salud, que tampoco contribuyeron para un progreso y ritmo más eficiente y oportuno en el proceso de investigación. Al respecto y visto el asunto desde una mirada retrospectiva, debemos señalar que en algunas ocasiones tomamos decisiones que no fueron las más acertadas para el óptimo desarrollo del estudio.

Como sabemos, el propósito de una investigación descriptiva es el de caracterizar una situación que prevalece al momento de realizarse el estudio. El prolongado tiempo que llevó realizarlo, comprometió o puso en riesgo la vigencia de la investigación, especialmente en los años 2012-2014, con el desarrollo de eventos como el proceso de Transformación de la Modalidad de Educación Especial y la Consulta Nacional sobre la Calidad Educativa en Venezuela. Sin embargo, como fue explicado ampliamente en el capítulo sobre el contexto venezolano, finalmente dichos eventos no trastocaron significativamente los

|
elementos característicos del objeto de estudio en nuestro municipio, por lo que pudimos completar sin mayores problemas, la descripción planteada

Sin embargo, también debemos señalar que a pesar de la problemática explicada antes sobre el largo tiempo requerido para el desarrollo de esta investigación, esa misma situación permitió, por otra parte, una mayor maduración en el proceso de análisis del objeto de estudio y, por tanto, el enriquecimiento de los datos y hallazgos obtenidos.

c) Desde el punto de vista metodológico, podemos decir que una de las principales limitaciones fue la carencia en un entorno nacional y local cercano, de investigadores o estudiosos, con suficiente experiencia académica y pedagógica en el área, que pudieran haber ampliado las tareas de asesoramiento y validación de los diferentes instrumentos de recolección de información.

De allí que, para esos efectos, nos tuvimos que ceñir al valioso aporte que realizó el grupo de profesionales del Equipo de Integración Social de Caroní que, como ya lo hemos mencionado en distintas ocasiones, fue un gran apoyo para la investigación. Dicha limitante nos obligó, a su vez, a redoblar los esfuerzos en la realización de un más amplio arqueo bibliográfico y documental, el cual está incluido en el análisis conceptual y metodológico de esta tesis doctoral.

Como se puede deducir de las explicaciones anteriores, los distintos factores limitantes para este estudio, procuramos transformarlos en elementos de convicción y fortaleza sobre la necesidad y el reto de una mejor educación para todas y todos, una educación abierta, inclusiva y democrática.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial** (2003).
Principios fundamentales de la educación de necesidades especiales.
Recomendaciones para responsables políticos. [Documento en línea].
Recuperado el 22/08/14. En: https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-in-special-needs-education_keyp-es.pdf
- Aguilar L.** (1991). El informe Warnock. *Cuadernos de pedagogía*. (Nº 197, p.62-64). Recuperado el 29/01/13. En:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=35322>
- Ainscow M.** (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. 1ª ed.). Madrid: Narcea.
- Albornoz O.** (1999). Del fraude a la estafa, la educación venezolana. Las políticas educativas en el segundo quinquenio presidencial de Rafael Caldera (1994-1999). (1ª ed.). Caracas: FASES/UCV
- Alcaldía del Municipio Caroní** (2014). Organización política territorial. [Página institucional]. Recuperado el 22/03/14. En: www.alsobocaroni.gob.ve/
- Aldámiz, M., Bassedas, E., y Ortega, A.** (2005). *Las adaptaciones curriculares*. (1ª ed.). Barcelona: Graó.
- Alemañy C.** (2009). Integración e inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. (Vol. 1, Nº 2). Recuperado el 12/09/15. En: <http://www.eumed.net/rev/ced/02/cam5.htm>

- |
- Álvarez L. y Soler E.** (2000). *La diversidad en la práctica educativa: Modelos de orientación y tutoría.* (3ª ed.). España: Editorial CCS
- Antúnez S; Del Carmen L.; Imbernon F.** (2000). *Del proyecto educativo a la programación de aula.* Barcelona. Graó.
- Aponte, Carlos** (2010). El gasto público social durante los períodos presidenciales de Hugo Chávez: 1999-2009. *Cuadernos del CENDES*, N° 73. (Enero-Abril, pp.31-70). Caracas: CENDES.
- Aponte Carlos** (2012). *La situación social de Venezuela: balance y desafíos.* Caracas: Ildis
- Aramayo M.** (2005). *Universidad y diversidad.* (1ª ed.). Caracas: Cátedra Libre Discapacidad UCV.
- Arco J. y Fernández A.**(2004). *Necesidades educativas especiales. Manual de evaluación e intervención psicológica.*(1ª Ed.). España: McGraw Hill.
- Arias A.** (16 de marzo 2012). Docentes de Nueva Esparta no confían en Reforma Educativa: Advierten que el cambio condena a los niños con discapacidad. *El Universal, Nacional y Política.* Recuperado el 07/07/15. Tomado de: <http://www.eluniversal.com/nacional-y-politica/120316/docentes-de-nueva-esparta-no-confian-en-reforma-educativa>
- Anijovich R., Malbergier M. y Sigal C.** (2007). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad.* (1ª ed.). Argentina: Fondo de Cultura Económica.

|
Arnaiz P. (1997). Integración, segregación, inclusión. En Arnaiz Sánchez P. y de Haro R. (Ed.): *10 años de integración en España*. P. 313-353. España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Banco Mundial (1998). *Gasto público en educación*. [Documento en línea]. Recuperado el 06/07/14. En: de <http://datos.bancomundial.org/indicador/>

Belotti A.; Caffaratto A (2005). Sistema de apoyo: Algunos de nuestros principios y conceptos orientadores. Belotti A. (Comp.), *La integración escolar de niños con Síndrome de Down: Un camino hacia la escuela inclusiva*. (1ª ed.,15-39). Argentina: Editorial Brujas.

Belotti A., Caffaratto A., Filippa S., Gil M. y Sarmiento G. (2005). *La integración escolar de niños con Síndrome de Down. Un camino hacia la escuela inclusiva*. (1ª ed.). Argentina. Editorial Brujas.

Boada A., Valero L. y Torres N. (2011). *Evolución Histórica de la Educación Especial Mundial y en Venezuela*. Trabajo académico (mimeo). Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Boggino y de la Vega (2007). *Diversidad, aprendizaje e integración. Cómo prevenir y abordar problemas escolares en el aprendizaje y en la conducta*. (1ª Ed.). Argentina: Homo Sapiens Ediciones

Boom L. (17 de Febrero de 2013). Viernes Negro: el día que nos devaluamos. *Últimas Noticias*. Recuperado el 06/05/14
<http://www.ultimasnoticias.com.ve/noticias/actualidad/investigacion/viernes-negro-el-dia-que-nos-devaluamos.aspx>

- |
- Cabada J.** (2004). La atención educativa a la diversidad. Periódico Digital *Comunidad Escolar* N° 753. Recuperado el 08/08/14 en: <http://comunidad-escolar.cnice.mec.es/753/tribuna.html>
- Cabrerizo J. y Rubio M.** (2007). *Atención a la diversidad. Teoría y práctica*. (1ª ed.). España. Pearson Prentice Hall
- Camargo J.** (2001). *Reforma, cambio e innovación en el sistema educativo venezolano (1995-2000)*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Cardona A., Arambula L. y Vallarta G.** (2006). Estrategias de atención para las diferentes discapacidades. Manual para padres y maestros. (1ª Ed.). México. Trillas.
- Casanova J.** (2006). *Atención a la diversidad y formación del futuro maestro*. Universidad de Cádiz. (Artículo online) Recuperado el 12 de Agosto de 2014, en: <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/7783/3319497x.pdf?sequence=1>
- CEAPA.** (1996). *La escuela que incluye las diferencias excluye desigualdades*. Madrid: Popular C.A.
- CEMECE** (2008). Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud. Presentación para *Seminario sobre Políticas de Seguridad Social y Salud*. Uruguay, 31 de agosto de 2007. [En línea]. Recuperado el 20/10/13. En:

|
<http://slideshowes.com/doc/761799/clasificaci%C3%B3n-internacional-del-funcionamiento-de>

- Cerda H.** (2001). *La investigación total. La unidad metodológica en la investigación científica.* (1ª ed.). Colombia: Mesa Redonda Magisterio.
- Coll C.** (1991). *Psicología y Currículum.* (1ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Coll C., Darder P. y Pelach J.** (1994). Proyecto Educativo y Concreción del Currículum en el marco de la reforma. En Cuadernos de Educación N°16, p. 157-192. Barcelona: Horsori y Universidad de Barcelona.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.** (1999). Gaceta oficial N° 5.453. de 24 de marzo. Venezuela. Asamblea Nacional.
- Corbetta P.** (2007). *Metodología y técnicas de investigación social.* (1ª Ed.). España: McGraw-Hill
- Del Carmen L.**(2004). La atención a la diversidad: Una cuestión de valores. López Rodríguez F. (Dir.). *La escuela inclusiva: prácticas y reflexiones.* N° 26, (1ª ed., p.47-55).España: Graó.
- Delgado A.** (2007). *Pertinencia social de la oferta investigativa, trabajos de grado y líneas de investigación en la escuela de administración comercial y contaduría pública de la facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo.* Revista Ciencias de la Educación. (Año 6 , Vol. 1 , N° 29. Valencia,p.99-121).En:
http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-59172007000100006&lng=es&nrm=i

- |
- Díaz C. y Ruiz R.** (2003). Adaptaciones Curriculares (I). [Documento en línea]
Recuperado el 24/01/14. En:
http://www.down21.org/educ_psc/educacion/curricular/adaptacion_curricular.htm
- Dubrovsky S.** (2005). *La integración escolar como problemática profesional*.
(1ª ed.). Argentina: Noveduc.
- Duk C. y Loren C.** (2010). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. (Volumen 4, N° 1, p. 187-210). Recuperado el 15/12/15. En:
<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art9.pdf>
- Duk C. y Murillo J.** (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. (Volumen 5, N° 2, p. 11-12). Recuperado el 10 /08/2014. En:
<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2.html>
- Duk C., Hernández A. y Sius P.** (s/f). Las adaptaciones curriculares. Una estrategia de individualización de la enseñanza. [Documento en línea].
Recuperado el 25/05/14. En:
<http://www.adaptacionescurriculares.com/Teoria%2020ACIS.pdf>
- Duplá F.** (1999). *La educación en Venezuela: Los dos primeros niveles del Sistema educativo venezolano*. (1ª ed. N° 37). Caracas: Centro Gumilla.
- Dye T.** (2008). *Understanding Public Policies*. (12ª Ed.). New Jersey: Pearson Prentice Hall

- |
- Echeita G.** (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusión*. (1ª ed.). Madrid: Narcea.
- Echeita G. y Simón C.** (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. De Lorenzo R. y Pérez L. (2007) *Tratado sobre Discapacidad*, p. 1103-1134. Madrid: Thomson & Aranzadi. Material pdf. Recuperado el 22/11/15. En:

<http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/07/Tratado-sobre-discapacidad.pdf>
- Echeita G. y Cuevas I.** (2011). La educación inclusiva. Martín E. y Mauri T. (ed.). *Orientación educativa: atención a la diversidad y educación inclusiva*. (1ª ed., N° 15, Vol. 2, p. 2-17). España: Graó.
- España L.** (2001) La pobreza: un mal posible de superar. [Documento en línea]. Recuperado el 02/05/2013. En:

https://www.google.co.ve/#q=www.cs.usb.ve%2F...%2FEspa%C3%B1a_POBREZA_MAL_POSIBLE_DE_SUPERAR
- Franceschi A** (2014). *Aproximación al estudio geosocioeconómico del municipio Caroní, estado Bolívar*. Trabajo de ascenso como docente universitario. Universidad Experimental de Guayana. Puerto Ordaz
- Frola P.** (2005). *Un niño especial en mi aula. Hacia las escuelas incluyentes*. (1ª Ed.). México. Edit. Trillas

- |
- Gentile A. y Rojas G.** (2008). Proyecto hacia una escuela integradora. En *Integración escolar, un desafío y una realidad*. P. 84-100. Buenos aires: Espacio Editorial.
- Gimeno J.** (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. (1ª ed.). Madrid: Anaya.
- Gimeno J.** (1998). La función y formación del profesorado en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En Gimeno, J. y Pérez A. *Comprender y Transformar la enseñanza*. (7ª Ed.) P. 398-424. Madrid: Morata.
- Gimeno S.** (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. Parcerisa A. (Dir.). *Atención a la diversidad*. N° 6 (1ª ed., p.11-35). España: Graó.
- Giné C.** (2004). Servicios de calidad de vida para las personas con discapacidad intelectual. En Revista Siglo Cero. (Vol. 35, N° 210). Ponencia presentada en el 2º Encuentro de Buenas Prácticas FEAPS, Valencia, España, abril 21-23
- Giné C.** (2007). Inclusión y sistema educativo. Ponencia para el *III Congreso La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo*. En la Universidad de Salamanca e Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). [Documento en línea]. Recuperado el 14/12/15. En: http://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/agonzale/2007/TRD/Artic/GineInclus.pdf

- |
- Giné N.** (2000). El proyecto curricular de centro y la atención a la diversidad. Parcerisa A. (Dir.). En *Atención a la diversidad*. N° 6 (1ª ed., p. 37-48). España: Graó.
- Gómez I.** (2011). Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos. Tesis doctoral de la Universidad de Huelva, España. [Documento en línea]. Recuperado el 21/11/15. En: rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5435/Direccion_escolar_y_atencion_a_la_diversidad.pdf?seguense=2
- González B.** (2009). *El Currículo como Proyecto Educativo en sus tres niveles de concreción*. [Documento en línea]. Recuperado el 20/08/13. En: www.curricular.info/visiones/documentos/gonzalez.pdf
- González M.** (1998). *Un currículum común para todos*. España: Universidad de Vigo. [Documento en línea]. Recuperado el 15/07/14. En: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6657/1/RGP_3-11.pdf
- González Y.** (2005). *Las misiones*. [Documento en línea]. Recuperado el 13/04/14. En: <http://www.monografias.com/trabajos27/las-misiones/las-misiones.shtml>
- Guillén y Villena** (2001). *Una aproximación a la historia de la educación especial*. (3ª Ed.). Murcia, España: DM.
- Guerra** (2002). *Estudios sobre la inflación en Venezuela*. (1ª Ed.). Caracas: Banco Central de Venezuela.

- |
- Guzmán G.** (2007). *La Educación Básica en Venezuela: Legislación vigente y principios*. [Documento en línea]. Consultado el 21/05/2012. En:
<http://www.monografias.com/trabajos61/educacion-basica-venezuela/educacion-basica-venezuela2.shtml>
- Hernández M.** (2013). *Fundamentos legales de la modalidad de Educación Especial en Venezuela*. Recuperado el 24/02/14. En:
<http://040366miguelito.blogspot.com/2012/07/fundamentos-legales-de-la-modalidad-de.html>
- Hernández R., Fernández C. y Baptista P.** (2006). *Metodología de la investigación*. (4ª Ed.). México: McGraw Hill.
- Imbernón F.** (1999). *La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato*. (1ª ed.). Barcelona: Graó.
- Instituto Nacional de Estadísticas** (2011a). *Síntesis de Estadística de pobreza e indicadores de desigualdad. 1er semestre 1997, 1er semestre 2011*. Recuperado el 16/02/15. En: http://www.ine.gov.ve/documentos/Boletines_Electronicos/Estadisticas_Sociales_y_Ambientales/Sintesis_Estadistica_de_Pobreza_e_Indicadores_de_Desigualdad/pdf/BoletinPobreza.pdf
- Instituto Nacional de Estadística.** (2011b). *XIV Censo Nacional de Población y vivienda*. Síntesis estadística. Densidad poblacional por municipio 2012. Recuperado el 07/04/14, En: <http://www.ine.gob.ve/CENSO2011>
- Jiménez P. y Vilá M.** (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. (1ª ed.). Málaga: Aljibe

|
Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencias (1992). *Guía de las adaptaciones curriculares*. En Colección de Materiales Curriculares para la

Educación Primaria. Recuperado el 12/06/13. En:

<http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/guiaacand.pdf>

Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencias (1997). *Adaptaciones curriculares individualizadas significativas*. [Documento en línea].

Recuperado el 14/06/13. En: <http://www.redes->

[cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/ACIS/ACIS-JUNTA.pdf](http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/ACIS/ACIS-JUNTA.pdf)

Kemmis S. (1998). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. (3ª ed.). Madrid: Morata.

Komblith M. y Maingon T. (1985). *Estado y gasto público en Venezuela: 1936-1980*. (1ª ed.). Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Leal Ch. (1992). *Calidad de la Educación Básica en Venezuela. Estado del Arte*. (1ª Ed.). Caracas: CINTERPLAN-OEA.

Lewis A. (2000). *Convivencia infantil y discapacidad*. (1ª ed.). México: Trillas.

Ley Orgánica de Educación. (1980) del 28 de julio. Gaceta oficial N° 2.635. . Venezuela. Congreso Nacional.

Ley Orgánica de Educación (2009), del 15 de agosto. Gaceta oficial N° 5.929. Venezuela. . Asamblea Nacional.

|
Ley para personas con discapacidad. (2007), del 05 de enero. Gaceta oficial N° 38.598. Venezuela. Asamblea Nacional.

Ley Orgánica de Protección para el Niño, Niña y Adolescentes (2007), del 10 de diciembre. Gaceta oficial N° 5.859 Extraordinaria. Venezuela: Asamblea Nacional

Lezama E . (2006). Lo global y lo local: El proceso modernizador y su impacto en Guayana. 1960-2000. [Publicación electrónica]. Recuperado el 15/05/13. En:<http://hdl.handle.net/10481/1334>

Lingabue A. (2008). Formación docente en el proceso de integración: formación de recursos humanos. Centro Claudina Thévenet (comp.). *Integración escolar: un desafío y una realidad*. (1ª ed., p. 21-24). Argentina: Espacio Editorial

López M. (1990). *La integración escolar, otra cultura*. (1ª ed.). Málaga: Junta de Andalucía.

López M. (1993). De la reforma educativa a la sociedad del siglo XXI: La integración escolar, otro modo de entender la cultura. López M. y Guerrero J. (comp). *Lecturas sobre integración escolar y social*. (1ª ed., p. 33-77). Barcelona: Paidós.

López M. (2002). Ideología, diversidad y cultura: Una nueva escuela para una nueva civilización. Fundación Claudina Thévenet. *Equidad y calidad para atender a la diversidad*. Argentina: Espacio Editorial. (1ª ed. PP. 13-46)

- |
- López M.** (2005). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Archidona: Aljibe.
- López C.** (2009). Hacia una escuela inclusiva. Un nuevo modelo de escuela. *Revista Innovación y Experiencias Educativas*. N° 16. Recuperada el 12/01/15.
En:http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/CONCEPCION_LOPEZ_2.pdf
- López M.** (2010). *La escuela inclusiva: construyendo comunidades de convivencia y aprendizaje*. [Documento en línea]. Recuperado el 24/08/12.
En: <http://hortasso2.files.wordpress.com/2010/07/la-escuela-inclusiva.pdf>
- López (2011)**. Barreras que impiden la escuela inclusiva y *algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones*. *Revista Innovación Educativa*, N.º 21, p. 37-54. Recuperado el 13/12/15. En <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/download/23/140>
- López M.** (2013). Algunas estrategias para construir una escuela inclusiva. En *Ideal en Clases*. Recuperado el 06/11/14. En: <http://en-clase.ideal.es/opinion-200/1265-miguel-lopez-melero-lalgunas-estrategias-para-construir-una-escuela-inclusivar.html?tmpl=component&print=1&layout=default&page>
- López F y Sentís F.** (2000). Las adaptaciones del currículum en primaria. En *Aula de Innovación Educativa* N° 58. Recuperado el 01/12/13. En http://altascapacidadescse.org/pdf/las_adaptaciones_del_curric.pdf

- |
- Luengo T.** (23 de marzo 2012). Estudian medidas para apoyar derechos de alumnos. En el Zulia sostienen que el cambio es un retraso de lo logrado en la modalidad. *El Universal: Nacional y Política*. Recuperado el 08/07/15
En: <http://www.eluniversal.com/nacional-y-politica/120323/estudian-medidas-para-apoyar-derechos-de-alumnos?iframe=true&width=90%&height=90%>
- Luque D.** (s/f). *Trastornos del desarrollo, discapacidad y necesidades educativas especiales: elementos psicoeducativos*. Recuperado el 21/06/13. En:
<http://rieoei.org/deloslectores/372Luque.PDF>
- Luque G.** (1999). *Educación, Estado y Nación, una Historia Política de la Educación Oficial venezolana 1928 – 1958*. (1ª Ed.). Caracas: UCV, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Lus M.** (2003). *De la integración escolar a la escuela integradora*. (1ª ed.). Argentina: Paidós.
- Marchesí A.** (2004). *Desarrollo psicológico y educación*. (1ª Ed.). Madrid: Alianza.
- Martín E. y Maurí T.** (1996). La atención a la diversidad como eje vertebrador de la educación secundaria. Martín E y Maurí T., (Coord.). *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. (P.13-36). Barcelona: ICE-UB, Horsori.
- Martínez M.** (2001). *La investigación cualitativa etnográfica*. (1ª Ed.). Ciudad Guayana: UNEG.

- |
- Martínez M.** (2009). *Investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico-práctico*. (1ª Ed.). Venezuela: Trillas.
- Martínez P.** (2013). *Los niveles de concreción del currículum*. Recuperado el 20/11/15. En:
<http://primerasnoticias.com/conpuntosycomas/2013/05/22/los-niveles-de-concrecion-del-curriculum/>
- Méndez L.; Moreno R. y Ripa C.** (2006). *Adaptaciones curriculares en educación infantil*. (2ª ed.). Madrid. Narcea.
- Méndez G.** (12 de marzo 2012a). Aplican cambio en la educación especial con sello cubano. Docentes rechazan un modelo inconsulto y copiado de la isla. *El Universal: Nacional y Política*. Recuperado el 07/07/15 En:
<http://www.eluniversal.com/nacional-y-politica/120312/aplican-cambio-en-la-educacion-especial-con-sello-cubano>
- Méndez G.** (13 de marzo 2012b). Niños de los centros integrales especiales serán reubicados en Simoncitos. Se desecha la atención integral que permite superar la discapacidad. *El Universal: Nacional y Política*. Recuperado el 07/07/15 En:
<http://www.eluniversal.com/nacional-y-politica/130312/niños-de-los.centros-integrales-seran-reubicados-en-simoncitos>
- Méndez G.** (18 de marzo 2012c). Reforma educativa sin derecho a la participación y bajo presión. *El Universal: Nacional y Política*. Recuperado el 08/07/15 En: <http://www.eluniversal.com/nacional-y->

|
politica/120318/reforma-educativa-sin-derecho-a-la-participacion-y-bajo-
presion

Méndez G. (24 de marzo 2012d). Reforma educativa obvia la atención integral temprana. Docentes, especialistas y padres advierten sobre riesgos del cambio. *El Universal: Nacional y Política*. Recuperado el 08/07/15 En: <http://www.eluniversal.com/nacional-y-politica/120328/reforma-educativa-obvia-la-atencion-integral-temprana>

Méndez G. (25 de marzo 2012e). En la última década, el Ejecutivo se olvidó de la educación especial. La disminución de la matrícula revela ausencia de proyecto a largo plazo. *El Universal: Nacional y Política*. Recuperado el 10/07/15 En: <http://www.eluniversal.com/nacional-y-politica/120328/en-la-ultima-decada-el-ejecutivo-se-olvido-de-la-educacion-especial>

Méndez N. (27 de enero 2010). Cerca del 10% del Producto interno bruto de Venezuela está destinado a la educación. Periódico Correo del Orinoco: Educación. Recuperado el 23/02/11. En: <http://www.correodelorinoco.gob.ve/wp-content/uploads/2010/02/correo-orinoco-20100127-149.pdf>

Meza R. (2013). *Estrategias didácticas para la integración social de niños con diversidad funcional en la escuela bolivariana “Las Guayabitas” municipio Cruz Paredes del estado Barinas*. [Documento en línea]. Recuperado el 23/04/15. En: http://araguaney.me.gob.ve/?page_id=203

Ministerio de Educación y Ciencias. (1992). *Adaptaciones curriculares*. (1ª Ed.). España: Ministerio de Educación y Ciencias

- |
- Ministerio de Educación y Ciencias** (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. [Mimeo]. España: Ministerio de Educación y Ciencias.
- Ministerio de Educación y Ciencias** (1992). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (Coord.). España: Ministerio de Educación y Ciencias
- Ministerio de Educación y Ciencias y Junta de Andalucía**. (2003). *Intervención educativa en el aula inclusiva*. España: Ministerio de Educación y Ciencias
- Ministerio de Educación** (1976). *Conceptualización y Política de Educación Especial*. Dirección de Educación Especial. Recuperado el 06/09/10. En: <http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/ley36938c.pdf>
- Ministerio de Educación** (1995). *El plan de acción del Ministerio de Educación*. Mimeo. Caracas: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación** (1996). *Resolución Ministerial N° 2005*. [Mimeo]. Caracas: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación** (1996). *El proyecto educativo en educación básica: Reto, compromiso y transformación*. Mimeo. Caracas: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación**. (1997a). *Conceptualización y política de la integración social de las personas con necesidades especiales*. (Mimeo). Caracas: Ministerio de Educación.

- |
- Ministerio de Educación.** (1997b). *Conceptualización y política de la atención educativa de las personas con autismo.* (Mimeo). Caracas: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación** (1997c). *Conceptualización y política de la atención educativa de las personas con deficiencia visual.* (Mimeo). Caracas: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación** (1997d). *Conceptualización y política de la atención educativa de las personas con deficiencias auditivas.* (Mimeo). Caracas: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación.** (1997e). *Conceptualización y política de la atención educativa de las personas con dificultades de aprendizaje.* (Mimeo). Caracas: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación** (1997f). *Conceptualización y política de la atención educativa de las personas con impedimento físico.* (Mimeo). Caracas: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación** (1997g). *Conceptualización y política de la atención educativa de las personas con retardo mental. Área retardo mental.* (Mimeo). Caracas: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación** (1997h). *Conceptualización y política de la atención educativa de las personas con talento.* (Mimeo). Caracas: Ministerio de Educación.

|
Ministerio de Educación (1997i). *Currículo básico nacional. Nivel de Educación Básica*. Caracas: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (1998a). *Currículo Básico Nacional: Programa de Estudio de Educación Básica. Primera etapa*. (1ª Ed.). Caracas: Editorial Romor.

Ministerio de Educación. (1998b). *Currículo Básico Nacional: Programa de Estudio de Educación Básica. Segunda etapa*. (1ª Ed.). Caracas: Editorial Romor.

Ministerio de Educación. (1998c). *Conceptualización y política de la prevención y atención integral temprana*. [Documento en línea]. Recuperado el 16/07/10. En:
<http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/ley36938e.pdf>

Ministerio de Educación Ciencias y Deportes (2001). *El proyecto educativo nacional: aspectos positivos*. [Documento en línea]. Recuperado el 21/03/12. En:
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19423/1/articulo4-12-11.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (2003a). *Orientaciones para el proceso de discusión curricular año escolar 2002-2003: el currículo para la refundación de la república*. [Documento mimeo preparado como material de apoyo]. Caracas: MECD

Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2003b). *Fines de la educación venezolana*. [Documento mimeo]. Caracas: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

- |
- Ministerio de Educación y Deportes** (2004). *Escuelas Bolivarianas*.
[Documento en línea]. Recuperado el 12/02/13. En:
http://www.oei.es/quipu/venezuela/Escuelas_Bolivarianas.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte** (2005). *Modalidad de Educación Especial*. Venezuela. [Documento en línea]. Recuperado el 05/09/10. En:
<http://www.me.gov.ve>
- Ministerio de Poder Popular para la Educación** (2007a). *Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*.
[Documento en línea]. Recuperado el 14/06/10. En:
http://www.oei.es/quipu/venezuela/dl_908_69.pdf
- Ministerio de Poder Popular para la Educación** (2007b). *Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana*. [Documento en línea].
Recuperado el 20/06/10. En:
http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Curriculo%20Educacion%20Primaria%20Bolivariana.%202007.pdf
- Ministerio de Poder Popular para la Educación** (2010). *Un nuevo modelo educativo para un nuevo país*. [Presentación en línea]. Recuperado el 14/03/15. En:
<http://brayebran.aprenderapensar.net/files/2010/10/NUEVO-MODELO-EDUCATIVO.pdf>
- Ministerio de Poder Popular para la Educación** (2011). *La modalidad de la Educación Especial en el marco de la Educación Bolivariana. Educación sin barreras*. [Documento en línea]. Recuperado el 12/10/13. En:

|
<https://docs.google.com/document/d/1mIV0MAgzPzUCVPJxLSTJCwL2NsHQDKXbrNvCSzjgxic/edit>

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 Especial sin Barreras*. Jornada Informativa dirigida al personal Directivo de la Modalidad de Educación Especial. [Documento en línea]. Recuperado el 14/10/14. En: <http://educespecial-liberadoradora.blogspot.com/2013/04/la-modalidad-de-educacion-especial-en.html>

Ministerio de Poder Popular para la Educación (2014a). Folleto General de la Consulta sobre la Calidad Educativa. [Documento en línea]. Recuperado el 25/03/15. En: <http://consultacalidadeducativa.me.gob.ve/wp-content/uploads/2014/04/FOLLETO-GENERAL-DE-LA-CONSULTA.pdf>

Ministerio de Poder Popular para la Educación (2014b). *Consulta a especialistas y sectores en condición de vulnerabilidad (Mesas Técnicas y Grupos Focales)*. Recuperado el 24/06/15. [Documento en línea]. En: [https://www.dropbox.com/s/4jspdusvaefsd/La Consulta a especialistas y sectores en condiciones de vulnerabilidad. Mesas técnicas y grupo focales.web/pdf/=0](https://www.dropbox.com/s/4jspdusvaefsd/La%20Consulta%20a%20especialistas%20y%20sectores%20en%20condiciones%20de%20vulnerabilidad.%20Mesas%20técnicas%20y%20grupo%20focales.web/pdf/=0)

Ministerio de Poder Popular para la Educación (2015a). Informe integrado de la Consulta Nacional por la Calidad Educativa. [Documento en línea]. Recuperado el 07 /02/2015. En:

|
[https://www.dropbox.com/s/cp1r94zxqid3ykg/informe general de la consulta \(web\). pdf. .pdf?dl=0](https://www.dropbox.com/s/cp1r94zxqid3ykg/informe%20general%20de%20la%20consulta%20(web).pdf?dl=0)

Ministerio de Poder Popular para la Educación (2015b). Opiniones y miradas desde la Educación Especial y en el Informe General de la Consulta Nacional sobre la Calidad Educativa. [Documento en línea]. Recuperado el 07 /02/2015.

<https://drive.google.com/folderview?id=0B4pECnZCafFRUGgwUFdoZTA0U2M&usp=sharing>

Ministerio de Información y Comunicación. (2006). Venezuela: territorio libre de analfabetismo. [Documento en línea]. Recuperado el 23/02/15. En:

<https://fidelernestovasquez.files.wordpress.com/2010/10/libro-venezuela-territorio-libre-de-analfabetismo-fidel-ernesto-vasquez.pdf>

Molina A.. (2003). *Guía Práctica para la integración escolar de niños con necesidades especiales, Guía práctica para padres y maestros.* (1ª Ed.). México: Trillas.

Moliner O., Sales M. y Moliner L. (2011). Presentación de la sección temática:

Prácticas inclusivas en el aula . *Revista Latinoamericana de Educación*

Inclusiva. (Vol. 5, N° 2, p.15-19). Recuperada el 24/01/16. En:

<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2.html>

Monereo C. y Solé I.(1999). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista.* (1ª ed.). España: Alianza Editorial.

- |
- Morín E.** (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (1ª Ed.). Bogotá: Magisterio.
- Name C.** (1996). *Necesidades que plantean las personas discapacitadas*. Dirección de Educación Especial. Ministerio de Educación. [Mimeo]. Caracas.
- Necesidades educativas especiales** (2002). [Documento en línea]. Recuperado el 03/05/10. En: <http://www.terra.es/personal/fjgponce/NEE.htm>
- Nieto J.** (1996). Apoyo educativo a los centros escolares y necesidades especiales. En Illán, N. (Coord.). *Didáctica y organización en Educación Especial*. Málaga: Aljibe.
- Noriega N.** (15 de marzo 2012). En el limbo 500 niños de Vargas si eliminan centros de desarrollo. Representantes en alerta por cambios en modelo de Educación Especial. *El Universal: Nacional y Política*. Recuperado el 08/07/15 En:<http://www.eluniversal.com/caracas/120315/en-el-limbo-500-ninos-de-vargas-si-eliminam-centros-de-desarrollo>
- Odremán N.** (1998). *Reforma curricular venezolana: Prioridad nacional*. Caracas: Ministerio de Educación.
- Onrubia J.** (2000). La atención a la diversidad en la enseñanza secundaria obligatoria: algunas reflexiones y criterios psicopedagógicos. Parcerisa A. (Dir.). *Atención a la diversidad*. N° 6 (1ª ed., p.115-126). España: Graó.
- Organización de Estados Iberoamericanos** (1996). Proyecto Sistemas Educativos Nacionales. Capítulo II: Breve evolución histórica de la

|
educación en Venezuela. [Documento en línea]. Recuperado el 18/09/12.

En: <http://www.oei.es/quipu/venezuela/ven02.pdf>

Organización de Estados Iberoamericanos (2006). World Data on Education-. 6th edition, 2006/07. [Documento en línea]. Recuperado el 20/05/13. En: http://www.oei.es/pdfs/Venezuela_datos2006.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y la salud*. Madrid: IMSERSO, OMS, OAS.

Ortiz I. (1997). Determinantes de la inflación en Venezuela: 1960-1980. Artículo de la revista *Economía* (Nº 1, p. 54-102). Recuperado el 04/02/ 14. En: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19345/2/articulo5.pdf>

El Mundo: Economía y Negocios (2014). La política económica (1999-2012). Revista en línea. Tomado de: <http://www.elmundo.com.ve/firmas/blagdimir-labrador/la-politica-economica-%281999-2012%29.aspx>

Osorio B. (2010). La formación docente en dificultades de aprendizaje: Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas para la atención a la diversidad. *Revista de Investigación*. (Vol. 34, Nº70, p.179-204). Recuperada el 20/01/2016, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142010000200011&lng=es&tlng=es.

Palomares H. (1992). *La integración escolar: actitudes de profesores y padres*. Tesis doctoral en PDF. Universidad Complutense de Madrid. Consultada el 02/06/11, en: <http://eprints.ucm.es/tesis/19911996/S/4/S4005301.pdf>

- |
- Parrilla A.** (1992). El profesor ante la Integración Escolar: Investigación y formación. (1ª Ed.).Buenos Aires: Cincel.
- Parrilla A.** (2004). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. López Rodríguez F. (dir.). *La escuela inclusiva: prácticas y reflexiones*. N° 26, (1ª ed., p.37-45).España: Graó.
- Paya A.** (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina: propuestas, realidades y retos de futuro. En revista *Educación Inclusiva*. Vol. 3. N° 2. P. 125-142. Universidad de Valencia. Artículo consultada el: 12/11/15 en: www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/10-8.pdf
- Pérez A.** (2001). La formación del profesorado y el cambio escolar. En Carlos Lomas. (Comp.). *¿Educar o Segregar?: Materiales para la transformación de la educación* . P. 179-197. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio
- Pérez M.** (1997). La formación del profesorado para enseñar estrategias de aprendizaje en situaciones instruccionales interactivas. En Pérez Cabaní M. (Coord.). *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum*. (N° 10, p. 49-69). España: Horsori Editorial y Universidad de Girona.
- Peydró S., Agustí J., y Company J.** (1997). *La educación de los alumnos con necesidades educativas especiales graves o permanentes*. Valencia: Consejería de Cultura, Educación y Ciencias. Consultado el 05 de Agosto de 2014, en: <http://www.cece.gva.es/ocd/areacd/docs/esp/neeg.pdf>
- Pichs B.** (1999). *Formación inicial del maestro ante la integración escolar*. Trabajo de investigación (mimeo). España: Universidad de Girona.

- |
- Política Económica 1999-1912.** (2014). En *El Mundo: Economía y Negocios*. Consultado el 09/02/15, en <http://www.elmundo.com.ve/firmas/blagdimir-labrador/la-politica-economica-%281999-2012%29.aspx>
- Porrás R.** (1998). *Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional*. (1ª Ed.). Sevilla: Publicaciones del M.C.E.P.
- Porter G.** (2004). El reto de la diversidad y la integración en las escuelas. López Rodríguez F. (Dir.). *La escuela inclusiva: prácticas y reflexiones*. N° 26, (1ª ed., p.15-25).España: Graó.
- Prato M.** (17 de marzo 2012). La reforma es una mala copia del modelo cubano. Periódico El Universal: Nacional y Política. Recuperado el 08/07/15 En: <http://www.eluniversal.com/nacional-y-politica/120317/la-reforma-es-una-mala-copia-del-modelo-cubano>
- Pujolás P.** (s/f). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la E.S.O.*.Mimeo. España.
- Puigdel·lívol I.** (1998). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. (1ª ed.). España: Graó.
- Puigdel·lívol I.** (2004). Apoyo escolar y necesidades educativas especiales. López Rodríguez F. (dir.). *La escuela inclusiva: prácticas y reflexiones*. N° 26, (1ª ed., p.27-36).España: Graó.
- Ramírez A.** (1994). *Teoría y Práctica de la integración escolar: los límites de un éxito*. (1ª Ed.). España: Aljibe.

|
Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación. (1986). Caracas:

Congreso Nacional de Venezuela.

Riera G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. (Volumen 5, N° 2, p.133-149).

Recuperada el 25/06/12. En: <http://www.rinace.net/rlei/> .

Rodríguez S. (2006). La integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales desde la perspectiva del docente de aula regular. (Tesis doctoral no publicada de la Universidad Nacional Abierta). En:

<http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/t33315.pdf>

Rojas M. (2004). La autonomía docente en el marco de la realidad educativa.

Revista Educere. (Año 8, N° 24, p. 26-33). Venezuela. Recuperada el 01/02/10. En: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35602405.pdf>

Rojas B. (2007). *Investigación cualitativa: fundamentos y praxis*. (1ª Ed.).

Venezuela: FEDUPEL

Rubio F. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Revista*

Innovación y Experiencias Educativas. N° 19. Recuperado el 02/12/15. En: http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_19/FRANCISCO_RUBIO_JURADO02.pdf

Rusque, A. (2001). *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*.

Caracas: Ediciones FACES/UCV y Vadell Hermanos Editores.

- |
- Ruiz E.** (1998). Adaptaciones curriculares individuales para los alumnos con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down* (N° 20, p. 2-11). España.
- Sales A.** (2004). *Bases pedagógicas de la Educación Especial*. Proyecto docente. Universitat Jaume I. Mimeo. España.
- Sánchez A.** (2009). Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería. [Documento en línea]. Editorial de la Universidad de Almería. Recuperado el 12/12/15. En:
<http://www.discapnet.es/Castellano/comunidad/websocial/Recursos/Documentos/Tecnica/Documents/Integracion.pdf>
- Sánchez N.** (21 de marzo 2012). Reforma educativa viola la atención integral de los niños. Los padres temen que el cambio afecte el desarrollo de sus hijos. *El Universal*. Nacional y Política. Recuperado el 08/07/15.
En:<http://www.eluniversal.com/nacional-y-politica/120321/reforma-educativa-viola-la-atencion-integral-de-los-ninos>
- Secretaría de Educación Pública** (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. República de México. [Documento en línea]. Recuperado el 13/11/12 en:
<http://Basica.sep.gob.mx/dgdgie/innovación/especial>
- Sierra M.** (2009). Atención a la diversidad. Revista digital *Innovación y Experiencias Educativas*. N° 15. Recuperado el 04/12/10. En:
http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/M_DE%20LOSANTOS_SIERRA_2.pdf

- |
- Silva H.** (2002). *Estudios selectivos para el análisis de la pobreza en Venezuela.* (1ª Ed.). Caracas: Ediciones FACES/UCV
- Solé I. y Coll C.** (1999). *Los profesores y la concepción constructivista.*
[Documento en línea]. Recuperado el 24/03/11. En:
<http://www.terras.edu.ar/aula/cursos/7/biblio/constructivismo3.pdf>
- Taylor S. y Bogdan R.** (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* (1ª ed.). España: Paidós
- Tenorio S. y González G.** (2004). Integración Escolar y Efectividad en la Escuela Regular Chilena. Revista *Digital UMBRAL 2000.* N°16. [Documento en línea]. Recuperado el 14/11/15. En:
<http://www.galeon.com/documentosmc/integracion.pdf>
- The World Factbook** (2014). Comparación de países con reservas de crudo de petróleo. [Documento en línea]. Recuperado el 12/05/14. En:
<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/rankorder/2244rank.html>
- Tolosa A.** (2010). El nacimiento de la Educación Especial. En *Paidorex, Revista virtual.* Recuperado el 29/11/15. En:
<http://revista.academiamestre.es/2010/11/el-nacimiento-de-la-educacion-especial/>
- Torrealba Z .** (2002). *Hoja de ruta con las resoluciones más resaltantes hecha por el Ministerio de Educación en el Período 1994- 1995.* [Mimeo].
Caracas: Escuela de Educación - UCV.

- |
- Torres G.** (2000). *Un sueño para Venezuela*. (1ª ed.). Caracas: Banco Venezolano de Crédito.
- Torres J.** (1998). *El currículum oculto*. (1ª. Ed.). España: Morata.
- Torres M.** (2007). *La educación especial en Venezuela*. (1ª ed.). Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Tovar R., López T., Castillo A., Alezones J. y Quiroz N.** (2005). *El niño con necesidades especiales: su integración o inclusión en el aula*. (1ª ed.). Cuadernos Educere, N° 6. Venezuela: PPAD
- UNICEF** (1990). *Declaración mundial de educación para todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia. [Documento en línea]. Recuperado el 14/02/11. En:
http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- UNESCO** (1994). Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca. España, 07 al 09 de junio.
[Documento en línea]. Recuperado el 21/02/10. En:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>
- UNESCO-IBE** (2011). *Datos mundiales de educación: VII Edición 2010/2011. República Bolivariana de Venezuela*. Recuperado el 05/04/13. En:
<http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Venezuela.pdf>
- UNICEF** (2006). *Condiciones de vida: La pobreza en Venezuela*. [Documento en línea]. Recuperado el 30/06/14. En:
<http://www.unicef.org/venezuela/spanish/Cap7.pdf>

- |
- UNICEF** (2013). *Informe anual 2013*. [Documento en línea]. Recuperado el 12/01/14. En: http://www.unicef.org/spanish/publications/files/SP_UNICEF_Annual_Report_2013_web_10_June_2014.pdf
- Uzcátegui R.** (2006). *La Educación Básica en Venezuela. Reforma, proceso e innovación a partir de 1986*. [Documento en línea]. Recuperado el 22/10/10. En: memoriaeducativa.pbworks.com/f/ArticuloEducaciónBasica.doc
- Van S.** (1991). *La integración de niños discapacitados a la educación común*. UNESCO Chile. [Documento en línea]. Recuperado el 08/10/13. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000884/088454so.pdf>
- Vásquez F.** (2009). *Protocolo orientativo para la redacción de una propuesta o proyecto de investigación*. Universidad Autónoma de Barcelona. [Documento en línea]. Recuperado el 25/10/15. En: http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/protocolo_proyecto_investigacion_felix_vazquez.pdf
- Venescopio** (2014). *Estadísticas Básicas de Venezuela. Gasto Público en Gasto Social*. Venezuela en cifras. [Documento en línea]. Recuperado el 22/06/15. En: <http://www.venescopio.org.ve/estadisticasbasicasdevenezuela/gasto-publico-social-como-porcentaje-del-pib>
- Viloria M.** (2005). *Atención a la diversidad en la Unidad Educativa “Alta Vista Sur: Una aproximación a la realidad venezolana*. Trabajo de Investigación para optar a la suficiencia investigativa. [Mimeo]. España: Universidad de Girona.

- |
- Viloria M.** (2006). La Universidad Bolivariana de Venezuela y la equidad social en la educación superior: Un escenario favorable para el respeto a la diversidad. Ponencia presentada en el *5to Congreso Internacional de Educación Superior*. 13-17 febrero. Mimeo. Habana, Cuba.
- Viloria M.** (2009). La integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales en el municipio Caroní de Venezuela: ¡Integramos o excluimos!. Ponencia presentada en el *XXVII Congreso Latinoamericano de Sociología (ALAS)*. 31 agosto-04 sept. 2009. Mimeo. Buenos Aires.
- Viloria M.** (2011). La investigación para la transformación social y comunitaria: propuesta en torno a la integración escolar del alumnado con discapacidad en Caroní. Ponencia presentada en las *IX Jornadas de Investigación en la UNEXPO Vicerrectorado de Puerto Ordaz*. 25-27 mayo 2011. Mimeo. Puerto Ordaz.
- Viloria M.** (2013). La atención integral de la diversidad funcional en las escuelas de Ciudad Guayana y las políticas del Estado en la formación docente. Ponencia presentada en *I Encuentro Nacional de Investigadores para la Transformación Educativa Venezolana*. 29-30 nov. 2013. [Mimeo]. Caracas.
- Viloria M.** (2014). *De la educación especial a la atención a la diversidad: La resistencia al cambio ante el proceso de transformación en el municipio Caroní en Venezuela*. Ponencia presentada en *II Encuentro Regional de Ciencia Tecnología e Innovación*. 11-14 nov. 2014. [Mimeo]. Ciudad Guayana.

- |
- Viloria M.** (2015). *El principio de atención a la diversidad en los documentos de la Consulta Nacional sobre la Calidad Educativa en Venezuela: La integración escolar en espera*. Ponencia presentada en el III Encuentro Nacional de Investigadores para la Transformación Educativa Venezolana. Abril 2015. [Mimeo]. Barinas. Venezuela.
- Vlachou A.** (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. (2ª ed.). España: La Muralla
- Zavarce C. y Álvarez A.** (s/f). Prospectiva de la investigación en las universidades autónomas venezolanas. [Documento en línea]. Recuperado el 15/12/15. En: <http://www.oei.es/salactsi/Zavarce.pdf>
- Zeichner K.** (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. (1ª ed.). España: Morata

|

ANEXOS

ANEXO A



CENSO PARA ESCUELAS DEL MUNICIPIO CARONÍ (PÚBLICAS Y PRIVADAS)



Estimado directivo o docente, la presente encuesta tiene como objeto realizar un censo en todas las escuelas tanto públicas como privadas, dependientes del Municipio Escolar de Caroní, a fin de conocer el número de centros escolares que atienden a alumnos con necesidades educativas especiales. Los datos que arroje la presente investigación, pretenden contribuir con el desarrollo de una futura gestión pública en este campo, por lo que le agradecemos su más amplia colaboración.

A.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN:

1.- Nombre de la escuela:				
2.- Dirección:				
3.- Punto de referencia de la dirección:				
4.- Teléfonos:				
5.- Condición:	5.a. Pública <input type="checkbox"/>	5.b. Privada <input type="checkbox"/>	5.c. Mixta <input type="checkbox"/>	5.d. Otra <input type="checkbox"/>
6.- Nivel educativo que atiende:				
6.a. Educación inicial		<input type="checkbox"/>	6.c. Sólo I y II etapa	
6.b. Educación inicial y I y II etapa de Básica		<input type="checkbox"/>	6.d. Otra:	
7.- Ubicación Parroquial:				
7. a Parroquia Universidad		<input type="checkbox"/>	7. f. Parroquia Vista el Sol	
7. b Parroquia Unare		<input type="checkbox"/>	7. g. Parroquia 11 de Abril	
7. c Parroquia Cachamay		<input type="checkbox"/>	7. h Parroquia Dalla Costa	
7.d Parroquia Simón Bolívar		<input type="checkbox"/>	7. i Parroquia Pozo Verde	
7. e Parroquia Chirica		<input type="checkbox"/>	7. j Parroquia Yocoima	
8. Cargo de la persona censada:				

B.- DESARROLLO

9.- ¿Está integrado algún escolar con necesidades educativas especiales?

9.a Sí 9.b No

En el caso de responder afirmativamente, por favor, conteste las siguientes preguntas:

10.-¿Cuántos escolares con NEE están integrados?

10.a De 1 a 2 escolares	<input type="checkbox"/>	10.g De 13 a 14 escolares	<input type="checkbox"/>
10.b De 3 a 4 escolares	<input type="checkbox"/>	10.h De 15 a 16 escolares	<input type="checkbox"/>
10.c De 5 a 6 escolares	<input type="checkbox"/>	10.i De 16 a 17 escolares	<input type="checkbox"/>
10.d De 7 a 8 escolares	<input type="checkbox"/>	10.j De 18 a 19 escolares	<input type="checkbox"/>
10.e De 9 a 10 escolares	<input type="checkbox"/>	10.k Más de 20 escolares	<input type="checkbox"/>
10.f De 11 a 12 escolares	<input type="checkbox"/>		

11.- Tipo de discapacidad del alumnado integrado:

11.a Intelectual: 11.b Sensorial: 11.c Física:

PARTE II: SOBRE EL PROCESO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

7. En relación al proceso de integración escolar ¿Conoce Ud. sobre la Resolución 2005 del Ministerio de Educación?

- 7.a Sí 7.b No 7. c. No sabe/no responde

8. Con respecto al alumno con NEE que Ud. atiende en su aula ¿Cuál fue la vía de ingreso a la escuela?

- 8.a Asignación desde un Instituto de Educación Especial
8.b Por diligencia particular de los padres en la escuela
8.c Por asignación desde la coordinación de Educación Especial del municipio
8.d Por diligencia de Ud. mismo
8.e Ingresó por vía regular, se desconocía su condición.
8.f Otra vía de ingreso:
8.g No sabe/no responde

9. La asignación a Ud. del alumno integrado ¿Se realizó bajo acuerdo y aceptación suya?

- 9.a Sí 9.c Hubo asignación automática al grado
9.b No 9.d No sabe/no responde

10. ¿Cuál fue su reacción al enterarse que tendría a un/a alumno/a con NEE en su salón?

- 10.a Resignación 10.d Preocupación
10.b Temor 10.e Deseo de asumir el reto
10.c Satisfacción 10.f No sabe/no responde

11. ¿Qué cambios significativos se han producido en su escuela, con el proceso de integración escolar de niños/as con NEE?

- 11.a Ha cambiado la proporción de alumnos por salón
11.b Se hicieron adaptaciones arquitectónicas
11.c Hubo mayor equipamiento didáctico de aulas
11.d Se han hecho adaptaciones curriculares significativas
11.e Todas las anteriores
11.f Ninguna de las anteriores
11.g Otros
11.h No sabe - No responde

12.- La metodología en el aula ¿Se ha visto modificada por el ingreso del alumnado integrado?

- 12.a La metodología ha cambiado significativamente
12.b La metodología no ha cambiado
12.c Se han producido algunos cambios en la metodología
12.d No sabe - No responde

13. ¿Qué hace Ud. cuando detecta que el /la alumno/a con NEE no va al mismo ritmo de aprendizaje que el resto de alumnos/as?

- 13.a Modifica el ritmo establecido y toma decisiones alternativas
13.b Continúa con las actividades que había planificado
13.c No sabe/no responde

14. Gran parte de sus decisiones en el aula, están más dirigidas a que los /las alumnos/as con necesidades educativas especiales:

- 14.a Logren una integración afectiva y de interrelación
14.b Trabajen con los contenidos académicos
14.c Las dos anteriores
14.d Ninguna de las anteriores
14.e No sabe/ no responde

15. ¿Cuáles son los criterios de evaluación para los /as alumnos/as con discapacidad?

- 15.a Son los criterios habituales para el resto del aula ordinaria
15.b Son criterios de evaluación adaptados a sus nec. específicas
15.c No sabe/no responde

16. ¿Se siente Ud. satisfecho/a con la gestión del Ministerio de Educación, en materia de apoyo para la atención de los/as alumnos/as con discapacidad?

- 16.a Satisfecho/a 16.c Insatisfecho/a
16.b Medianamente satisfecho/a 16.d. No sabe/ no responde

17. ¿Cuenta su escuela con un personal profesional (docente especialista o psicopedagogo) para la atención de los niños y niñas integrados/as?

- 17.a Sí 17.b No 17.c No sabe/no responde

En el caso de ser afirmativa la pregunta anterior, responda a continuación la siguiente pregunta:

18. ¿Cómo valora Ud. el papel que cumple la/el docente especialista o psicopedagogo/a de su escuela, en el apoyo para la atención del alumnado con discapacidad?

- 18.a Muy importante 18.d Poco importante
18.b Importante 18.e Nada importante
18.c. Medianamente importante 18.f No sabe/no responde

19. ¿Cuenta Ud. con el apoyo de un/a auxiliar “tutor” dentro de su aula, para la atención del alumnado integrado?

- 19.a Sí 19.b No

En el caso de ser afirmativa la pregunta anterior, responda a continuación las dos (2) preguntas siguientes:

20. ¿Quién financia los honorarios de ese/a docente auxiliar “tutor”?

- 20.a El Ministerio de Educación 20.c Los padres
20.b El Centro educativo 20.d No sabe/no responde

21. En su aula ¿Cuáles son las principales tareas del docente auxiliar “tutor”?

- 21.a Trabaja en la integración afectiva y de interrelación
- 21.b Trabaja en el desarrollo de los contenidos académicos y en el logro de aprendizajes
- 21.c Trabaja en garantizar que el alumno no interfiera en el desarrollo de la clase de los otros alumnos
- 21.d Las tres anteriores
- 21.e Ninguna de las anteriores

22. ¿Le ha facilitado el Ministerio de Educación algún apoyo de especialistas externos que lo respalde en la atención de los casos de escolares con discapacidad?

- 22.a Sí
- 22.b No
- 22.c No sabe/no responde

Si la respuesta anterior es negativa, por favor, responda la pregunta que sigue:

23. ¿Con quién garantiza Ud. el asesoramiento y apoyo requerido para el alumnado integrado/a?

- 23.a. Con especialistas externos de carácter privado, pagado por los padres
- 23.b. Con especialistas externos de carácter privado, pagado por la escuela
- 23.c. Con la colaboración Ad honorem de especialistas externos
- 23.d. No son tratados por ningún especialista externo y sólo los atiende el/la docente especialista o psicopedagogo/a
- 23.e Otro

24. ¿Conoce Ud. sobre las posibilidades que brindan las adaptaciones curriculares en la atención a los niños y niñas con NEE?

- 24. a Sí y tengo buen manejo sobre el tema
- 24. b Sí conozco algo
- 24. c No conozco sobre las adaptaciones curriculares
- 24. d No responde

Si la respuesta anterior es afirmativa, por favor, responda las dos (2) preguntas que siguen:

25. En su aula ¿Se hacen adaptaciones curriculares para atender al alumnado integrado?

- 25.a Sí
- 25.b No
- 25.c No sabe/no responde

26. ¿Quién hace las adaptaciones curriculares para el alumnado integrado?

- 26.a El/la maestro/a de aula
- 26.b El/la docente especialista o psicopedagogo/a
- 26.c El/la maestro/a de aula y el/la docente especialista o psicopedagogo/a
- 26.d Personal especialista externo
- 26.e Otros

27. **¿Cuál de los aspectos referentes a la figura docente de aula, piensa que tiene mayor importancia para el proceso de integración escolar?**

- 27.a Experiencia previa con alumnos con NEE
- 27.b Formación específica en Educación Especial
- 27.c Actitud favorable respecto a la integración escolar
- 27.d Perfeccionamiento profesional sobre la atención a niños y niñas con NEE en el aula
- 27.e No sabe/ no responde

28. **¿La presencia en su aula de alumnos/as con discapacidad, ha modificado las expectativas que Ud. tenía respecto al proceso de integración escolar?**

- 28.a Sí se han producido cambios favorables respecto a las expectativas
- 28.b Sí me he decepcionado y ahora no tengo expectativas favorables con respecto al proceso de integración escolar de los alumnos con NEE
- 28.c No, no se ha producido ningún cambio de expectativas
- 28.d No sabe/no responde

29. **¿Ha asistido Ud. a actividades de formación y actualización asociadas con la atención de alumnos/as con NEE en los últimos 2 años?**

- 29.a Sí 29.b No 29.c No sabe/no responde

Si la respuesta anterior es afirmativa, por favor, responda la pregunta que sigue:

30. **¿Quién gestionó el evento formativo?**

- 30.a Gestionado por el Ministerio de Educación 30.c Gestión personal
- 30.b Gestión particular de la escuela 30.d No sabe/no responde

31. **¿Cuáles cree Ud. son las principales necesidades de formación para los docentes que atienden alumnos/as con NEE en el aula ordinaria?**

- 31.a Cursos y talleres asociados a los distintos tipos de discapacidades 31.d. Todas las anteriores
- 31.b Talleres formativos sobre el proceso de integración escolar de niños con NEE 31.e Otras
- 31.c Cursos y talleres sobre estrategias didáctico- metodológicas sobre cómo atender al alumno integrado con NEE 31.f No sabe/no responde

32. **¿Cuáles son los criterios de promoción para los/as alumnos/as con NEE?**

- 32.a La promoción se hace en forma automática para todos los alumnos del grado
- 32.b La promoción se hace en función de criterios específicos definidos por el MED, para estos casos
- 32.c La promoción se hace en función de los criterios de evaluación para todos los alumnos
- 32.d No sabe/no responde

7. Con respecto al estudiantado integrado, dentro de las funciones que se señalan a continuación ¿Cuáles desempeña Ud. como docente especialista en un aula regular?

- 7.a Atención individualizada a los alumnos con NEE dentro del aula regular
- 7.b Atención individualizada o en pequeños grupos, al alumnado con NEE en el aula integrada
- 7.c Colaboración con el/la maestro/a en la elaboración de las adaptaciones curriculares para el alumnado con NEE
- 7.d Todas las anteriores
- 7.e Ninguna de las anteriores

8. ¿Conoce Ud. sobre las posibilidades que brindan las adaptaciones curriculares en la atención a los niños y niñas con NEE?

- 8.a Sí y tengo buen manejo sobre el tema 8. c No conozco sobre las adaptaciones curriculares
8. b Sí conozco algo 8. d No respondió

Si la respuesta anterior es afirmativa, por favor, responda la pregunta que sigue:

9. ¿En su escuela suelen hacerse adaptaciones curriculares como parte de las medidas de atención al alumnado integrado?

- 9.a Sí 9.b No 9.c No sabe/no responde

10. ¿Qué cambios significativos se han producido en su escuela, con el proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales?

- 10.a Ha cambiado la proporción de alumnos por salón 10.d Todas las anteriores
- 10.b Se hicieron adaptaciones arquitectónicas 10.e Ninguna de las anteriores
- 10.c Hubo mayor equipamiento didáctico de aulas 10.f No sabe/ no responde

11. Gran parte de su trabajo hacia el alumnado con necesidades educativas especiales, está más dirigido a:

- 11.a Logren una integración afectiva y de interrelación 11.d Ninguna de las anteriores
- 11.b Trabajen con los contenidos académicos 11.e No sabe/no responde
- 11.c Las dos anteriores

12. ¿Con quién se apoya Ud. para la atención del alumnado integrado?

- 12.a. Con especialistas externos de carácter privado, pagado por los padres
- 12.b. Con especialistas externos de carácter privado, pagado por la escuela
- 12.c. Con la colaboración Ad honorem de especialistas externos
- 12.d Con especialistas externos del MPPE
- 12.e. No son tratados por ningún especialista externo y sólo son atendidos por Ud.

13. Durante los últimos 2 años ¿Ha asistido Ud. a actividades de formación y actualización asociadas con la atención del alumnado con NEE?

- 13.a Sí 13.b No 13.c No sabe/no responde

Si la respuesta anterior es afirmativa, por favor, responda la pregunta que sigue:

14. ¿Por qué vía se gestionó la actividad formativa?

- 14.a. Gestionado por el Ministerio de Educación 14.c Gestión personal
14.b Gestión particular de la escuela 14.d Otro

15. ¿Cuáles cree Ud. son las principales necesidades de formación para las/os docentes especialistas?

- 15.a Cursos y talleres asociados a los distintos tipos de discapacidades
15.b Talleres informativos sobre el proceso de integración escolar de niños con NEE
15.c Cursos y talleres sobre estrategias didáctico- metodológicas sobre cómo atender al alumno integrado con NEE
15.d. Todas las anteriores

16. ¿Cuán adecuado y equipado es el espacio con el que cuenta Ud. en la escuela para atender los distintos casos de alumnos con NEE?

- 16.a Muy adecuado y equipado
16.b Medianamente adecuado y equipado
16.c No cuento con un espacio adecuado y equipado

17. ¿Se siente Ud. satisfecha/o con el apoyo que recibe por parte del M.E. en materia de atención de los alumnos con necesidades educativas especiales?

- 17.a Satisfecho(a) 17.c Insatisfecho(a)
17.b Medianamente satisfecho(a) 17.d. No sabe/no responde

7. Con respecto al alumnado integrado, dentro de las funciones que se señalan a continuación, ¿Cuáles desempeña Ud. en un aula regular?

- 7.a Atención individualizada a los alumnos con NEE dentro del aula regular
- 7.b Atención individual o en pequeños grupos, al alumnado con NEE, fuera del aula
- 7.c Colaboración con el maestro en la elaboración de las adaptaciones curriculares para el alumnado con NEE
- 7.d Todas las anteriores
- 7.e Ninguna de las anteriores

8. ¿Conoce Ud. sobre las posibilidades que brindan las adaptaciones curriculares en la atención a los niños y niñas con NEE?

8. a Sí y tengo buen manejo sobre el tema 8. c No conozco sobre las adaptaciones curriculares
8. b Sí conozco algo 8. d No responde

Si la respuesta anterior es afirmativa, por favor, responda la pregunta que sigue:

9. ¿En su escuela suelen hacerse adaptaciones curriculares como parte de las medidas de atención al alumnado integrado?

- 9.a Sí 9.b No 9.c No sabe/no responde

10. ¿Qué cambios significativos se han producido en su escuela, con el proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales?

- 10a Ha cambiado la proporción de alumnos por salón 10.d Todas las anteriores
- 10.b Se hicieron adaptaciones arquitectónicas 10.e Ninguna de las anteriores
- 10.c Hubo mayor equipamiento didáctico de aulas 10.f No sabe/no responde

11. ¿Con qué especialista externo se apoya Ud. para la atención del alumnado integrado?

- 11.a. Con especialistas externos de carácter privado, pagado por los padres
- 11.b. Con especialistas externos de carácter privado, pagado por la escuela
- 11.c. Con especialistas externos del Ministerio de Educación
- 11.d. Con la colaboración Ad honorem de especialistas externos
- 11.e. No son tratados por ningún especialista externo y sólo son atendidos por Ud.

12. Durante los últimos 2 años ¿Ha asistido Ud. a actividades de formación y actualización asociadas con la atención del alumnado con NEE?

- 12.a Sí 12.b No

|
Si la respuesta anterior es afirmativa, por favor, responda la pregunta que sigue:

13. ¿Por qué vía se gestionó la actividad formativa?

- 13.a. Gestionado por el Ministerio de Educación 13.c Gestión personal
13.b Gestión particular de la escuela 13.d Otro

14. En su labor profesional con estos escolares ¿Cuáles serían las principales necesidades de formación?

- 14.a Cursos y talleres asociados a los distintos tipos de discapacidades
14.b Talleres informativos sobre el proceso de integración escolar de niños con NEE
14.c Cursos y talleres sobre estrategias didáctico- metodológicas sobre cómo atender al alumno integrado con NEE
14.d. Todas las anteriores

ANEXO E



CUESTIONARIO PARA PERSONAL DIRECTIVO DE ESCUELAS REGULARES, QUE ATIENDEN A ESCOLARES CON NEE



La presente encuesta forma parte de un estudio que se está realizando sobre el Proceso de Integración Escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), en el municipio Caroní. Su participación es de gran apoyo para este esfuerzo investigativo, por esta razón le pedimos su mayor colaboración para responder la encuesta. También es importante notificarle que sus respuestas tendrán un carácter de confidencialidad con el objeto de garantizarle la mayor tranquilidad, en el momento de responder.

Estoy segura que sus respuestas permitirán un valioso acopio de información, a fin de conocer cuál es el desarrollo actual del Proceso de Integración Escolar en nuestro municipio, con la expectativa también, de que el estudio, permita la presentación de indicadores para elaborar en el futuro, propuestas de mejora que beneficien a este sensible sector de venezolanos. Muchas gracias.

Soc. María Viloría
Investigadora

PARTE I: DATOS DEL CENTRO ESCOLAR Y DATOS PERSONALES

1. Nombre de la escuela:

2.- Tipo de escuela:	2.a. Pública <input type="checkbox"/>	2.b. Privada <input type="checkbox"/>	2.c. Mixta <input type="checkbox"/>
----------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	-------------------------------------

PARTE II: SOBRE EL PROCESO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

3. Sobre la atención del alumnado con discapacidad ¿Con cuál de estos criterios, usted se identifica más?

- 3.a Los escolares con discapacidad pueden y deben ser atendidos preferiblemente en las escuelas regulares
- 3.b Los escolares con discapacidad deben ser atendidos preferiblemente en las escuelas especiales
- 3.c No sabe/no responde

4. Cuando se detecta en el aula algún caso con NEE que requiera la atención de un especialista ¿Cómo suelen responder los padres y representantes de estos escolares?

- 4.a Molestos con la escuela
- 4.b En negación de la situación
- 4.c Con indiferencia
- 4.d Con aceptación
- 4.e No sabe/no responde

5. Cuando el escolar presenta alguna discapacidad ¿Suelen los padres y representantes notificarlo a la escuela antes de proceder a la inscripción?

5.a Sí 5.b No 5.c No sabe/no responde

6. En este año escolar, para el ingreso de escolares con discapacidad en esta escuela, ¿en qué proporción participaron las instituciones de la modalidad de Educación Especial en la remisión de casos?

6.a Casi todos los casos fueron remitidos por Educación Especial 6.c Ninguno de los casos son remitidos por Educ. Especial
6.b Pocos casos fueron remitidos por Educación Especial 6.d No sabe/no responde

7. ¿Qué criterio predomina más en el momento de la asignación al grupo de aula del alumnado con discapacidad?

7.a Se le asigna a el/la docente con mayor sensibilidad para estos casos
7.b Se le asigna a el/la docente con mayor preparación
7.c Se le asigna a el/la docente que menos protesta
7.d La asignación es al azar
7.e No sabe/no responde

8. ¿Qué cambios significativos se han producido en su escuela, con el proceso de integración escolar de niños con NEE?

8.a Ha cambiado la proporción de alumnos por salón 8.e Todas las anteriores
8.b Se hicieron adaptaciones arquitectónicas 8.f Ninguna de las anteriores
8.c Hubo mayor equipamiento didáctico de aulas 8.g No sabe - No responde
8.d Se han hecho adaptaciones curriculares significativas

9. ¿Se siente Ud. satisfecho (a) con el apoyo que recibe del Ministerio de Educación en materia de atención de los escolares integrados?

9.a Satisfecho (a) 9.c Insatisfecho(a)
9.b Medianamente satisfecho(a) 9.d. No sabe – no responde

10. En su escuela ¿Cómo suele resolverse la atención especializada que requiere el estudiantado integrado?

10.a Con especialistas externos pagados por los padres
10.b Con especialistas externos pagados por la escuela
10.c Con la colaboración Ad honoren de especialistas externos
10.d Con especialistas externos del Ministerio de Educación
10.e Sólo los atiende el docente especialista o psicopedagoga/o
10.f Combinando con el especialista de su escuela y esp. externo privado
10.g Combinando con el especialista de su escuela y esp. externo del M.E
10.h Otro

|

11. En relación a los programas de información y formación para la comunidad de padres y representantes, en materia de integración escolar del alumnado con discapacidad ¿Cuántos eventos se han realizado en su escuela en los dos últimos años?

- | | | | |
|-------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------------|
| 11.a Un evento | <input type="checkbox"/> | 11.d Más de cuatro eventos | <input type="checkbox"/> |
| 11.b Dos eventos | <input type="checkbox"/> | 11.f Ningún evento | <input type="checkbox"/> |
| 11.c Tres eventos | <input type="checkbox"/> | | |

12. ¿Cuál de los aspectos referentes a la integración escolar del alumnado con discapacidad, tiene para usted mayor relevancia para lograr una exitosa integración?

- | | |
|---|--------------------------|
| 12.a Contar con buen apoyo por parte del Ministerio de Educación | <input type="checkbox"/> |
| 12.b Contar con un grupo de especialistas que apoyen en la atención | <input type="checkbox"/> |
| 12.c Actitud favorable respecto a la integración escolar | <input type="checkbox"/> |
| 12.d Mayor capacitación en materia de integración escolar | <input type="checkbox"/> |
| 12. e Que los padres y representantes de los escolares con NEE participen activamente para la integración | <input type="checkbox"/> |

ANEXO F



TALLER:
EL NUEVO RETO DEL DOCENTE VENEZOLANO:
LA INTEGRACIÓN ESCOLAR Y LA EDUCACIÓN
EN LA DIVERSIDAD

Escolares con discapacidad, con dificultades para el aprendizaje, vulnerables socialmente, talentosos. ¿Cómo integrarlos?

PRESENTACIÓN

En Venezuela existe desde hace varios años, algunos mecanismos legales y curriculares para una integración escolar y una educación respetuosa de la diversidad. El Estado venezolano dentro de su política de consolidar la inclusión social, está promoviendo los mecanismos y herramientas para lograrlo, pero ¿qué ocurre en la realidad?, ¿será posible lograr ese reto?, ¿los docentes están siendo acompañados para lograrlo?, ¿qué se requiere para hacerlo realidad?, ¿qué voy a hacer, yo, maestra de un aula regular, para atender con éxito a un escolar con compromiso cognitivo?, ¿cuáles son las pautas internacionales?, ¿cuál es el papel de la educación especial?. Esas y muchas otras interrogantes nos las estamos haciendo día a día en el quehacer educativo. Este taller que aunque tiene carácter introductorio pretende abordar buena parte de dichas interrogantes. Las tendencias mundiales apuntan hacia una escuela inclusiva, integradora, abierta y respetuosa de la diversidad escolar ¡asumamos ese nuevo reto!

DIRIGIDO A: Docentes de todos los niveles, personal directivo de institutos escolares, docentes especialistas, psicopedagogos, orientadores interesados/as en la temática de la integración de escolares con necesidades educativas especiales.

PROPÓSITOS:

- Contribuir con el proceso de formación permanente para una educación inclusiva y respetuosa de la diversidad escolar.
- Propiciar espacios para desarrollar una conciencia y una praxis educativa beneficiosa para la integración escolar de los escolares con necesidades educativas especiales.

OBJETIVOS: Al finalizar el taller, las/os participantes podrán:

1. Distinguir conceptualmente entre las distintas categorías asociadas al tema de la integración e inclusión escolar y del principio del respeto a la diversidad en la escuela.
2. Identificar el marco legal y normativo a nivel nacional e intencional para los procesos de integración escolar.

- |
3. Analizar el proceso de integración escolar en todas sus dimensiones y establecer los criterios básicos para lograr el reto de una escuela integradora, inclusiva y respetuosa de la diversidad escolar.

CONTENIDO PROGRAMÁTICO

- La atención escolar en las escuelas diferenciadas. Escuela regular y escuela especial. ¿Será viable una integración? ¿Cuál es la tendencia mundial?
- Análisis comparativo de las siguientes categorías: Integración escolar, inclusión escolar, educación en la diversidad.
- Definición conceptual de las necesidades educativas especiales desde La Declaración de Salamanca.
- Marco legal y normativo para la integración escolar de escolares con necesidades educativas especiales.
- La integración escolar como proceso. Factores que lo favorecen u obstaculizan.
- Papel de la escuela. Cómo prepararla para la integración escolar. Cómo crear una cultura organizacional favorable.
- Rol de los docentes de aula regular y de los docentes especialistas o psicopedagogos. La formación docente.
- El currículum y las adaptaciones curriculares.
- Los equipos de apoyo. El proceso de evaluación, seguimiento y acompañamiento de los casos. Papel de los especialistas en educación especial. Tendencia mundial.
- La atención escolar en las escuelas diferenciadas. Escuela regular y escuela especial.
- ¿Será viable una integración? ¿Cuál es la tendencia mundial?
- Un escolar verdaderamente integrado o la segregación de éste.
- Revisión de experiencias y procesos exitosos de integración. Factores de éxito.

DURACIÓN: 8 horas.

FACILITADORA: María Viloría (socióloga y profesora de la UNEXPO Vicerrectorado Puerto Ordaz. Coordinadora del Centro de Investigaciones Educativas de UNEXPO, investigadora en la línea sobre integración escolar, los procesos de la educación inclusiva y respeto al principio de la Diversidad).

ANEXO G

Gestión de Estado para la organización y participación de las personas con discapacidad en Venezuela



Conductores del programa radial *SUPERANDO BARRERAS*

ANEXO H

DATA DE LAS ESCUELAS MUNICIPALES



MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN
ZONA EDUCATIVA. MUNICIPIO ESCOLAR 01 CARONÍ

Listado de institutos de Educación Inicial, Educación Básica y Mixtos. Dependencia: Pública

Parroquia	Pre escolar	Esc. Básica	Ambas
Pozo Verde	19 de Abril La Tigrera Las Mulas Santa Fé San Silvestre Boliv. Juan Bautista	Pozo Verde EBNC El Macaro Clorindo Parelis EBNC Mina Arriba UEB Juan Bautista A. EBN Simón Bolívar ENB Salto Angel	12 de Octubre ENBC 15 de Noviembre
Yocoima	Boliv. El Bolsillo Boliv. Nuevo Mundo Agua Blanca PR la Sabanita MCP el Rosaro	EBNC Caroní UEB Maria A. Lusinchi UEB San Félix UEB Nuevo Mundo EB 19 de Abril (III etp.) UEN Dr. Luis Beltran P.	U.E.B. Nuevo Mundo U.E.B. Heriberto Vera Tirado U.E.B. Ritheney Yepez Aular U.E.B. María Teresa Carreño U.E.B. Batalla de Chirica
Unare	Simoncito Alcasa M. Año Int. del Niño Desarr. Int. Del niño	EBIB Unare II EBIB Julia rodriguez Viña EBN Unare (II Etapa) EBU Ramon del V. Martinez EBU Chirere	Bolivariano Arichuna U. E. N. Auyantepuy Batalla de Carabobo Cachamay Luis beltran prieto figueroa Luisa caceres de arismendi Nstra sra del carmen Las Amazonas
Universidad	Luisa Caceres de A.	UEN Alta Vista Sur II	U.E.N Jardín Levante U.E.N Alta Vista Sur E.I.B. Yocoima
Cachamay	Luis Alfonzo Escalon	UEIB Villa colombia	E.I.B. Tumeremo E.I.B. Roraima U.E.I.B Puerto Ordaz U.E.I.B Wenceslao Monserratte
Dalla Costa	Araguaney Simoncito Lucerito Fé y Alegría Caroní	EBN Libertador Bolívar EBN Consuelo Navas T.	U.E.N. Andres Bello (San Félix) E.B.N. UD 146 E.B.N. UD 145 E. B. N. Nuevo Mundo U.E.N. Manoa E.B.N. Brigada Forestal U.E.I.B. Pto. Ayacucho E.B.N. Consuelo Navas E.B.N. Simón Rodríguez E.B.N Carlos Manuel Piar
Simón Bolívar	José Antonio Páez La laja Manuela Sáenz	EBN Miguel José Sanz EBN José T. Machado	U.E.N. Antonio de Berrio U.E.N. Ciudad Piar U.E.N. José Angel Ruiz U.E.B. Br. Felipe Hernandez U.E.N. Juan Vicente Cardozo U.E.B. La Rinconada U.E.B. Los Alacranes E.B.N.C. Los Clavelinos U.E.N. San Félix U.E.N. Mercedes Prospert E.B.N Miguel Marmion

**(Continuación) Listado de institutos de Educación Inicial, Educación
Básica y Mixtos
Dependencia: Pública**

Parroquia	Pre escolar	Esc. Básica	Ambas
Chirica	MCP Chirica Bolivariano caroní Luis H Higuera	LB Joaquina Sanchez LB Vista Alegre	U.E.I.B. Maria Elena de Mora U.E.N.R Provincia de Guayana E.B.N. Taguapire U.E.I.B. San José de Chirica E.B.N. Simon Rodriguez
Vista al Sol	concepcion Palacios Simoncito A. Bello Simoncito Cacahual La Victoria	EBN Vista al Sol EBN gral Rafael Urdaneta UEN Creacion la Victoria EIB La Fé en Dios EIB A. Pinto Salinas EBN Augusto Aridú	U.E.I.N.R Trapichito
Once de Abril	MCP Altamira I Altamira II Simoncito las Americas 19 de Abril	UEN Once de Abril EBN San José de Cacah. EBN Las Americas EBN Lloyd Petterson EBN 25 de Marzo LB Joaquin Moreno de M. ETC Francisco de Miranda	U.E.N. Bella Vista U.E.N. Bella Vista II U.E.N.R. Ana E. Delón UECC Miguel Antonio Caro U.E.N. Francisco Guedes Colm. E.B.N. Guayana U.E.I.B. Brisas del Orinoco UEIB Gral. Francisco Conde U.E.N. Once de Abril

Total de escuelas públicas nacionales en el municipio Caroní del estado Bolívar: 130 escuelas. Adicional se deben agregar las escuelas estatales, municipales y las del Núcleo Escolar Rural, para un total de 174 institutos públicos de Educación Inicial y Educación Básica.

Listado de las escuelas del Núcleo Escolar Rural N° 211



**Gobierno Bolivariano
de Venezuela**
Ministerio del Poder Popular
para la Educación

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN
ZONA EDUCATIVA N° 7 – MUNICIPIO ESCOLAR CARONÍ N° 1
NÚCLEO ESCOLAR RURAL N° 211 – PARROQUIA CHIRICA



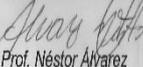
ESCUELAS PERTENECIENTE A LA DIRECCIÓN DEL NÚCLEO ESCOLAR RURAL N° 211

N°	ESCUELAS	DIRECCION
01	E.B.N.C. "15 DE NOVIEMBRE"	Ase. Camp. El Algarrobo sec.23 Enero. Carr. San Félix el Pao Km 05 parr. Pozo verde
02	E.B.N.C. "LOS CLAVELLINOS"	Ase. Camp. Los Clavellinos. Carr. San Félix el Pao Km 05 parr. Pozo verde
03	E.B.N.C. "SAN FELIX"	Ase. Camp. Agua Blanca autop San Félix – Upata -Km 19 parr. Yocoima
04	E.B.N.C. "CARONI"	Ase. Camp. La véna autop. San Félix – Upata Km 19 parr. Yocoima
05	E.B.N.C. "EL MACARO"	Ase. Camp. La Laja. San Félix – Pao margen lzq Km 16 parr. Pozo verde
06	E.B.N.C. "MARÍA A, LUSINCHI"	Ase. Camp. El Bolsillo. San Félix – Upata Km 15 parr. Yocoima
07	E.B.N.C. "MIGUEL A, CARO"	Ase. Camp. Rio Claro Via. San Félix – Los Castillos de Guayana parr. 11 de Abril
08	E.B.N.C. "SALTO ANGEL"	Ase. Camp. Santa Fe Carr. El Pao . Alcabala Margen derecho Km 05 parro. Pozo Verde.
09	E.B.N.C. "NUEVO MUNDO"	Ase. Camp. Nuevo Mundo Autop. Félix – Upata Km 3 parr. Yocoima
10	E.B.N.C. "DOCE DE OCTUBRE"	Ase. Camp. Doce de Octubre carr.San. Félix – El Pao Km 18 parr. Pozo Verde
11	E.B.N.C. "FUENTE DE GRACIAS"	Ase. Camp. Campo Alegre. Via El Pao Alcabala Margen derecho Km 07 parro. Pozo Verde
12	E.B.N.C. "SIMON BOLIVAR"	Ase. Camp. Misiones del Caroní. El Pao Alcabala Margen derecho Km 20 parro. Pozo Verde.
13	SAN SILVESTRE III ETAPA	Ase. Camp. San Silvestre carr.San. Félix – El Pao Km 17 parr. Pozo Verde
14	MINA ARRIBA III ETAPA	Ase. Camp. Mina Arriba. Carr.San. Félix – El Pao Km 17 parr. Pozo Verde
15	19 de Abril II. III ETAPA	Ase. Camp. 19 de abril II. San Félix – Upata parr. Yocoima


Maritza Bracamontes
Directora (E) del N.E.R 211
Ced. Ident. 8.934.305

Cel. 014-3862371

TELEFONO. Oficina 02. 86-5112614


Prof. Néstor Álvarez
Sub Director (E) del N.E.R 211
Ced. Ident. 8.858.224

Cel. 0416-8986203


Prof. Isamar Gascón
Coord. de Evaluación
Ced. Ident. 9.863.806

Cel. 0414-8716897



**Listado de institutos de Educación Inicial, Educación Básica y Mixtos
Dependencia: Privada**

LISTADO ESCUELAS CON PRIMERA Y SEGUNDA DE EDUCACIÓN
BÁSICA Y EDUCACIÓN INICIAL. (PRIVADAS)

Dependencia: Privada.

Parroquia: Unare.

Preescolares		
Instituto	Dirección	Teléfonos
1 Mis Primeros Pasitos	si	
2 Mi hogarcito	si	
3 Octava Estrella	si	
4 Río Caura		
5 Simón Bolívar		
Escuelas I y II Etapa		
1 UEC Orinoco	si	
2 UEC Madre Betania	liceo.	
3 UEC Los Salmos		No.
4 UEC José G. Hernández	liceo.	
5 UEC Libertador I		No.
6 UEC Inter. Río Caura	si	
7 UE Republica de Venezuela	liceo.	
8 UEC Santa Rosalía	COLE B. P. S. B.	
9 UEC Francisco Lazo Marti	si	
10 UE Jesús de Nazaret		
11 UEC Sta Joaquina	si.	
12 UEC Fe y alegría Virgen Niña	si mixto	
13 UEC Fe y alegría Gran Sabana	mixto.	No.
Preescolar, I y II Etapa		
1 UEIB Cachamay	si	
2 UEC Cristo Rey	si mixto	
3 UEC Delta Amacuro	si	
4 UEC Fe y alegría	si mixto.	

**Cont. Listado de institutos de Educación Inicial, Educación Básica y Mixtos.
Dependencia: Privada**

LISTADO ESCUELAS CON PRIMERA Y SEGUNDA DE EDUCACIÓN
BÁSICA Y EDUCACIÓN INICIAL. (PRIVADAS)

Dependencia: Privada.
Parroquia: Unare.

Preescolares		
Instituto	Dirección	Teléfonos
1 Mis Primeros Pasitos	Si	
2 Mi hogarcito	Si	
3 Octava Estrella	Si	
4 Río Caura		
5 Simón Bolívar		
Escuelas I y II Etapa		
1 UEC Orinoco	Si	
2 UEC Madre Betania	Liceo.	
3 UEC Los Salmos		No.
4 UEC José G. Hernández	Liceo.	
5 UEC Libertador I		No.
6 UEC Inter. Río Caura	Si	
7 UE Republica de Venezuela	Liceo.	
8 UEC Santa Rosalía	COLE B. Pesca	
9 UEC Francisco Lazo Marti	Si	
10 UE Jesús de Nazaret		
11 UEC Sta Joaquina	Si	
12 UEC Fe y alegría Virgen Niña	Si mixto	
13 UEC Fe y alegría Gran Sabana	mixto.	No.
Preescolar, I y II Etapa		
1 UEIB Cachamay	Si	
2 UEC Cristo Rey	Si mixto	
3 UEC Delta Amacuro	Si	
4 UEC Fe y alegría	Si mixto	

**Cont. Listado de institutos de Educación Inicial, Educación Básica y Mixtos.
Dependencia: Privada**

3	UEC Don Bosco		
4	UEC Miguel Otero Silva	Villa Asia, CR. india, Esq. Vietnam	Si
5	UEC Loyola Gumilla		961.5752, 961.6570
6	UEC Bolivariano	Alta Vista	
7	UEC Leofling	Villa Asia	Si
8	UEI La Villa Educativa	Villa Africana	Si
9	UEC Los Próceres	Los Olivos	REPETIDA.

Totales: Preescolares: 8, I y II Etapa: 4, Mixtas: 9, Total: 21 escuelas.

CIRCS
O.E.C. IN DIVINA PROVIDENCIA Si

Dependencia: Privada.
Parroquia: Cachamay

Preescolares			
	Instituto	Dirección	Teléfonos
1	Caritas	JARDÍN LEVANTE	9611154
2	Eduardo blanco		
3	Maria Montessori	Si	
4	Adventista		
5	Don Arturo U. Pietri		no.
6	Sol Naciente		
7	C.V.G		
8	MP Kids	No existe	
Escuelas I y II Etapa			
1	UEC Diego de Ordaz II		
2	UEC Nstra Sra. del Carmen		
3	UECA Andrés Bello	CASTILLITO	9238468
Preescolar, I y II Etapa			
1	UC Gonzalo Méndez I		Si
2	UEC Diego de Ordaz I		Si MIXTA.
3	UEC Nazaret	Av. Estados Unidos	Si 924.0940
4	UEC Idea	Carrera San Carlos	Si 9227775
5	UEP Metropolitano	Paseo Rotario	Si 923.1688
6	UEC San Pablo	Villa Colombia	Si 922.2131

Totales: Preescolares: 8, I y II Etapa: 3, Mixtas: 6, Total: 17 escuelas.

DEFE y NUBIA PTO ORDAZ? MIXTA 3. JUAN JOSÉ LANDETA NO.
DEI SIETE ESTRELLAS Si

**Cont. Listado de institutos de Educación Inicial, Educación Básica y Mixtos.
Dependencia: Privada**

Dependencia: Privada.

Parroquia: Dalla Costa

Preescolares		
Instituto	Dirección	Teléfonos
1 Menca de Leoní		
2 San Daniel		
Escuelas I y II Etapa		
1 UEC Santo tome de Guay.	S ^o	
Preescolar, I y II Etapa		
1 UEAI La Pirámide	Av. principal de Dalla Costa	LICEO. (No)
2 UEC Fé y Alegría Caroní	S ^o MIXTO	
3 UEC Pedro Briceño Méndez		

Totales: Preescolares: 2, I y II Etapa: 1, Mixtas: 3, Total: 6 escuelas.

UE José Gbl FORTUO. S^o

Dependencia: Privada.

Parroquia: Pozo Verde

Preescolar, I y II Etapa		
Instituto	Dirección	Teléfonos
1 UE Fe y Alegría Ojo de Agua		
2 UE Fe y Alegría Los manantiales		
3 UE Fe y Alegría Palo Mocho		
4 UE Fe y Alegría Sierra Caroní		

Totales: Preescolares: 0, I y II Etapa: 0, Mixtas: 4, Total: 4 escuelas.

Dependencia: Privada.

Parroquia: Simón Bolívar

Preescolares		
Instituto	Dirección	Teléfonos
1 Santa Teresa		
Escuelas I y II Etapa		
1 Fundación la Salle	UD 104	931.1111
2 UEP Integral Venezuela	LICEO. (No)	
3 UEP José M Echagaray	LICEO. (No)	
4 UEC Nstra Sra. del Rosario	LICEO. (No)	
5 UEC San Juan Bautista	Redoma sutis vía el Roble	No
6 UEC Santa María II	S ^o LICEO	

**Cont. Listado de institutos de Educación Inicial, Educación Básica y Mixtos.
Dependencia: Privada**

7	UEC Santiago Mariño		
8	UEC Sagrado Corazón		
9	UEC Galileo Galilei	Centro de San Félix	
Preescolar, I y II Etapa			
1	UEC Nstra Sra de Fatima	Manoa, frente al ambulatorio	931.6008
2	UEP Adv. Maranatha	Francisco Avendaño	971.1248
3	UEC Teresa de la Parra		
4	UEC Ezequiel Zamora		
5	UEC Nstra Sra. del Coromoto		
6	UEP Gran Colombia		
7	UEP Palúa		
8	UEC Lino Valle	UD 102	932.3431

Totales: Preescolares: 1, I y II Etapa: 9, Mixtas: 8, Total: 18 escuelas.

U.E.S. - HOREB DE LA CONCEPCIÓN SI

Dependencia: Privada.

Parroquia: 11 de Abril

Preescolares		
Instituto	Dirección	Teléfonos
1	Horeb	
2	Juan Bautista Arismendi	
Escuelas I y II Etapa		
1	U.E.C. José Luís Fortoul	
2	U.E. Divino Maestro	
3	U.E.C. Emmanuel	9345058
4	U.E.C. Santo Angel	
Preescolar, I y II Etapa		
1	EBP Fé y Alegría 25 de Marzo	
2	UE La Pradera	
3	UE Mi Mundo Infantil	
4	UEC Luisa Cáceres de Arism.	
5	UEC San Luís	
6	UEC Jesús de Nazaret	

Totales: Preescolares: 2, I y II Etapa: 4, Mixtas: 6, Total: 12 escuelas.

**Cont. Listado de institutos de Educación Inicial, Educación Básica y Mixtos.
Dependencia: Privada**

Dependencia: Privada.
Parroquia: Chirica

Preescolares		
Instituto	Dirección	Teléfonos
1 Fe y alegría G. Mistral	MIXTA	NO
2 Jesús, María y José		NO
Escuelas I y II Etapa		
1 UEC Domingo F. Sarmi.		
2 UEC Vicente Salías	Av. Manuel Piar	NO 934,1378
Preescolar, I y II Etapa		
1 UEC Gabriel García Márquez	SI	
2 UEC Leopoldo Sucre Figarella	SI	
3 UE Víctor Angulo		NO
4 UEC Aquiles Nazoa		NO
5 UEC Carlos Soubllette		
6 UEC Fé y alegría Antonio Lauro		
7 UEC San Juan Apóstol	SI	
8 UEC Fé y alegría Pablo VI	SI MIXTA	

Totales: Preescolares: 2, I y II Etapa: 2, Mixtas: 8, Total: 12 escuelas.
U.E. FE Y ALEGRÍA GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Dependencia: Privada.
Parroquia: Vista al Sol

Escuelas I y II Etapa		
Instituto	Dirección	Teléfonos
1 UE Andrés Eloy Blanco		NO
2 UE Gral. Joaquín Crespo		
Preescolar, I y II Etapa		
1 UEC Fé y Alegría Nva Guayana	Vista al sol SI MIXTA	*9342339
2 UEC Fé y Alegría La Victoria	SI MIXTA	
3 UE Divino Niño de la Fé Vallé		
4 UEC Nstra Sra. de la Candelaria	SI	

Total de escuelas privadas en Educación Inicial y Educación Básica, para el año 2010, en el municipio Caroní del estado Bolívar. En esta cifra están incluidas las 18 escuelas mixtas. También la data incluyó a centros educativos de bachillerato, los cuales no estaban incluidos en el censo.

ANEXO I

Resolución N° 2005

República de Venezuela. Ministerio de Educación.

Caracas, 02 de diciembre de 1996

Años 186° y 137°

De conformidad de lo dispuesto en los artículos 55 y 78 de la Constitución de la República de Venezuela, en concordancia con los artículos 34 de la Ley Orgánica de Educación y 31 del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación.

CONSIDERANDO

Que la Educación Especial, como modalidad del sistema educativo es una variante escolar que tiene como finalidad la formación integral de niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales, para alcanzar la realización de sí mismo y la independencia personal.

CONSIDERANDO

Que es prioridad para el Ministerio de Educación propiciar las condiciones para que la población con necesidades educativas especiales pueda integrarse a los planteles oficiales y privados de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo.

CONSIDERANDO

Que la integración escolar de educandos con necesidades educativas especiales, es un proceso que debe desarrollarse en forma continua, sistemática y progresiva, que implica el desarrollo de estrategias a corto, mediano y largo plazo que garanticen el cambio actitudinal de administradores educativos e integrantes de las comunidades educativas.

SE RESUELVE

ESTABLACER LAS NORMAS PARA LA INTEGRACIÓN ESCOLAR DE LA POBLACIÓN CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

Artículo 1º. Los planteles educativos oficiales y privados, en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, deberán garantizar el ingreso, prosecución escolar y culminación de estudios de educandos, previo cumplimiento de los requisitos exigidos para su integración escolar.

Artículo 2º. Para el ingreso, prosecución escolar y culminación de estudios de los alumnos con necesidades educativas especiales, los planteles educativos contarán con los servicios de apoyo internos o externos requeridos para la integración escolar de aquellos, entre los cuales se encuentran: el Núcleo Integral de Bienestar Estudiantil (N.I.B.E.), servicio de Bienestar Estudiantil, Departamento de Evaluación, Control de Estudios, aulas integradas, unidades Psico-educativas, Equipos de Integración, Centro de Dificultades de Aprendizaje (CENDA), Centros de Desarrollo Infantil, Centros de Rehabilitación de Lenguaje, Talleres de Educación Laboral, entre otros.

|

Artículo 3º. Los planteles educativos oficiales y privados de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo deberán:

1º Coordinar, conjuntamente con los servicios de apoyo, las actividades de diagnóstico, selección y desarrollo de objetivos, determinación y aplicación de estrategias de aprendizaje y evaluación, en función de las características de los educandos.

2º Adaptar el diseño curricular en atención a las características de los educandos con necesidades educativas especiales.

Artículo 4º. El Ministerio de Educación desarrollará cursos, talleres de actualización y eventos de carácter científico-pedagógico, para el mejoramiento profesional, según las necesidades detectadas en el proceso de integración, a fin de optimizar los niveles de desempeño del personal encargado de educandos con necesidades educativas especiales.

Artículo 5º. Los Servicios de Apoyo de la modalidad de Educación, desarrollarán programas específicos en función de las necesidades educativas especiales de los alumnos integrados para la prosecución escolar y culminación de estudios.

Artículo 6º. La Supervisión Escolar se llevará a cabo a través de actividades de información, Asesoramiento, evaluación y seguimiento del proceso de integración escolar, en los planteles educativos y servicios de apoyo responsables de la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Artículo 7º. Los planteles educativos y sus Servicios de Apoyo, responsables del proceso de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, coordinarán las actividades informativas, formativas, socio-culturales y deportivas, dirigidas a los padres y comunidad en general a fin de propiciar la integración familiar y social del educando.

Artículo 8º. El Ministerio de Educación supervisará la ejecución de las políticas de integración escolar a nivel nacional.

Artículo 9º. Lo no previsto en la presente Resolución, será resuelto por el Ministerio de Educación.

Comuníquese y publíquese,

ANTONIO LUIS CARDENAS COLMENTER
MINISTRO DE EDUCACIÓN.

<p style="text-align: center;"><u>Revisión de experiencias en otros países</u></p>	<p>47 en Retardo Mental, porque es el docente guion para trabajar 48 con esta formación, porque es el que está más próximo, 49 porque es el que trabaja con la atención individualizada y es 50 lo que se quiere específicamente para esta población. 51 Entrevistadora: ¿tú conoces sobre otros países en donde sí 52 hay una formación especial para...?</p>
<p style="text-align: center;"><u>Su proceso personal de formación</u></p>	<p>53 Entrevistada: ¡sí, cómo no!... mi experiencia de 16 años de 54 servicios, me ha permitido intercambiar con Argentina, 55 Colombia, con Cuba, de hecho el 1ero de diciembre estuve 56 en un intercambio en Argentina y allí me dio mucho orgullo 57 decir, que afortunadamente somos especialistas en el área de 58 ciegos y nuestra participación quedó en alto aun vez más, 59 pues saber que lo estamos haciendo bien, aun cuando, no 60 tenemos esa formación académica, pero saber que estamos 61 encaminados. Porque, le vuelvo y le reitero me da 62 muchísimo orgullo saber que hay alguien que reconozca que 63 el área de ciego sobre todo aquí porque, le voy a explicar 64 porque es mi punto de vista y quiero ser lo más humilde 65 posible de verdad sin méritos de nada porque sé que ha sido 66 un trabajo de muchísimos años, un trabajo en equipo, 67 cuando yo llego a la institución existía una compañera Luz, 68 estábamos integrando una escuela de retardo en el IEE de 69 Puerto Ordaz</p>
<p style="text-align: center;"><u>Avances en los últimos 16 años políticas de Estado</u></p>	<p>70 Entrevistadora: ¿tú eras del equipo del Puerto Ordaz? 71 Entrevistada: no yo estuve 8 años trabajando como maestra 72 regular no entendía por qué lo estaba haciendo, pero Dios 73 sabe porque lo hice en ese momento, trabajé en diferentes 74 niveles, desde primer grado hasta bachillerato y me 75 preguntaba, porque después, con los años entendí cuáles eran 76 la razones, cuando llego al centro de ciego, fue motivado 77 porque yo había estudiado educación especial y bueno llegó 78 el momento que como que no te queda de otra, yo eso lo sé. 79 Así que dije, bueno ¡alguien que me forme! Y no hay ningún 80 problema, que me indique como es y bueno, fui a Caracas 81 me mandaron primeramente a Caracas a hacer un 82 entrenamiento con la profesora G.B. que ha escrito libros en 83 Argentina, una profesional excelente y la admiro porque es 84 una persona que sabe desde la parte clínica hasta todo lo que 85 tenga que ver con la parte pedagógica en el área de ciego. Y 86 ella me preguntaba en ese momento, qué tienen ustedes en la 87 institución? pero yo por supuesto no tenía ninguna 88 experiencia. También preguntaba si teníamos computadora. 89 En ese momento, 16 años atrás, yo decía, Dios mío no puedo 90 creerlo, no para nada, yo miro atrás y era muy poco con lo 91 que contábamos y comparaba con Argentina, las calles, los 92 semáforos, tantos avances que tiene argentina, pues allá la 93 tecnología, en lo que ha desarrollado en sí...este, y después 94 de 15 años, le presentaba mis trabajo a ella misma y yo le 95 decía, mira, ve al institución, ahora sí estoy dentro de lo que 96 debe ser. Hace 6 años estamos modernizando en equipos de 97 computación, ahora hay muchos lectores de pantalla estamos 98 trabajando específicamente con un lector de pantalla que 99 permite acceder a las personar invidentes y todo lo que es la 100 parte de la tecnología en base a informática. Este... nos ha 101 permitido, pues ese enlace y captura con el mundo. Yo 102 siento que ha sido uno de los más grandes avances.</p>
<p style="text-align: center;"><u>Posibilidades que se</u></p>	<p>103 Entrevistadora: Y ¿cómo fue ese proceso de construcción de</p>

<p style="text-align: center;"><u>abrieron con la Reorientación de la modalidad 2007 “políticas de Estado”</u> <u>OJO</u></p> <p style="text-align: center;"><u>EXCELENTE EXPERIENCIA DE INTEGRACIÓN Y</u></p> <p style="text-align: center;"><u>Y EL TRABAJO DE SENSIBILIZAR Y HACER CREER A LA GENTE QUE SÍ SE PUEDE</u></p> <p style="text-align: center;"><u>POLÍTICAS DE ESTADO</u> <u>Ley para Personas con Discapacidad, su opinión</u></p> <p style="text-align: center;"><u>Positivo en lo educativo</u></p>	<p>104 espacios para la integración?</p> <p>105 Entrevistada: Al principio fue muy duro... bueno cuando</p> <p>106 llegamos en ese tiempo, al IEE de Puerto Ordaz, un instituto</p> <p>107 de Educación Especial aquí en Puerto Ordaz, una,</p> <p>108 específicamente para el área de retardo, por la iniciativa de</p> <p>109 la profesora N.... que abrió un área para invidentes, porque</p> <p>110 ante la inquietud de esos padres que no sabían a donde</p> <p>111 dirigirse hace 16 años, abrió ese espacio, creando una nueva</p> <p>112 área para invidente. Él funcionó así como área anexa. Pero</p> <p>113 comenzamos a chequear ¡si ellos tienen un compromiso</p> <p>114 solamente funcional no había compromiso cognitivo! ¿Por</p> <p>115 qué esos chicos tenían que estar allí? ...claro en el aula</p> <p>116 regular se entendía que había un aprendizaje mucho mayor</p> <p>117 que solamente estar sentado aprendiendo a leer y a escribir,</p> <p>118 ¡si no ganas nada! ¡los limitas! Este, ante eso, empezamos a</p> <p>119 salirnos de ese espacio, porque las “políticas” chocaban</p> <p>120 porque esos niños eran de Retardo y nosotros buscamos y</p> <p>121 conseguimos en el <i>Juan Vicente Cardozo</i>, un espacio, porque</p> <p>122 nos dijeron en el 2007, salió la Reorientación Política</p> <p>123 Conceptual de las diferentes áreas y esto nos lo permitió.</p> <p>124 Entrevistadora: ¿en el 2000 qué?</p> <p>125 Entrevistada: 2007, en un encuentro que hubo en Puerto la</p> <p>126 Cruz de Orientación Política Conceptual, tuvimos una</p> <p>127 exposición ahí y planteamos todas las necesidades y</p> <p>128 sentimos que estábamos apoyados. En el 2007 sale la Ley</p> <p>129 para personas con discapacidad que habla de la integración,</p> <p>130 ya nosotros desde ese momento creíamos en la integración</p> <p>131 ya. Ya habíamos empezado a hacer ese trabajo mucho antes,</p> <p>132 pero ya teníamos una ley que nos amparaba pues...</p> <p>133 Llegamos al <i>Juan Vicente Cardozo</i> que era una escuela</p> <p>134 regular y la gente nos decía: ¡pero es que no pueden invadir</p> <p>135 nuestros espacios! ¡no les podemos dar el primer piso,</p> <p>136 porque los ciegos no suben escaleras! ¿Cómo? ¡Pero, cómo</p> <p>137 no van a subir escaleras! ¡No entendíamos por qué la gente</p> <p>138 siempre veía a la persona ciega o a la persona con alguna</p> <p>139 discapacidad como una persona impedida completamente!,</p> <p>140 ¡pero es que las escaleras no se las vamos a impedir!, todo lo</p> <p>141 contrario, mejor porque así nos permite que ellos se puedan</p> <p>142 ejercitar en esos espacios y bueno ahí estuvimos durante 9</p> <p>143 años aproximadamente...Funcionamos en ese sistema por</p> <p>144 años. Lo que era la parte de integración aprovechamos de</p> <p>145 integrar a niños ahí mismo, porque concientizando al</p> <p>146 personal que estaba allí y empezamos a hacer el trabajo con</p> <p>147 los niños, desde ese tiempo, aun cuando ni siquiera existía la</p> <p>148 ley, porque como sabemos, este es un trabajo de conciencia,</p> <p>149 esto no es un trabajo de obligación...., Cómo voy a llegar a</p> <p>150 una escuela a decirle a un docente ¡están obligados! Si en</p> <p>151 verdad, no era que el maestro no quería sino que no sabía</p> <p>152 trabajar con eso. Por fin diseñamos un sistema donde</p> <p>153 empezamos a darles talleres a estos profesionales, primero a</p> <p>154 crear conciencia, empezamos inclusive a través de la cultura,</p> <p>155 visitábamos las escuelas en diciembre, para que nos</p> <p>156 conocieran.</p> <p>157 Entrevistadora: ¿en todas las escuelas?</p> <p>158 Entrevistada: En las que queríamos realmente incursionar</p> <p>159 con estos alumnos, en las que habíamos logrado algunas</p> <p>160 integraciones, para crear conciencia y que vieran las</p>
--	--

<p><u>No tanto en lo laboral</u></p> <p><u>Parte negativa de la LPD, la obligación de ingreso laboral.</u></p> <p><u>PARA LA INTEGRACIÓN Opina: más que Ley, el tema es la conciencia, la formación</u></p> <p><u>Su opinión sobre la Ley para personas con discapacidad. “arma de doble filo” Verdadera integración laboral</u></p> <p><u>Convenio con Educación de la UCAB para pasantes en centros de EE</u></p>	<p>161 capacidades de nuestros chicos... Ya la gente nos pedía que 162 en diciembre hiciéramos conciencia en esas escuelas sobre 163 todo con nuestros muchachos. 164 Entrevistadora: ¿Verdad? y ¿qué estrategias utilizaban? 165 Entrevistada: llevábamos la parranda de navidad, anunciando 166 que llegaba la navidad y el primero de diciembre tocábamos 167 puertas, como llegar cantando una serenata. 168 Entrevistadora: ¿Y la parranda era con los niños? 169 Entrevistada: Con los niños invidentes, en ese momento 170 cuando yo llegué eran 18 para ese momento, luego como 42, 171 cuando nos mudamos para el Juan Vicente Cardozo, ya eran 172 54 alumnos y bueno así fuimos creciendo. 173 Entrevistadora: tu sentiste entonces que la ley para persona 174 con discapacidad fue realmente una apoyo desde el punto de 175 vista normativo? 176 Entrevistada: en algunos aspectos, porque yo veo la ley, 177 bueno creo que como todas las leyes, con un arma de doble 178 filo. 179 Entrevistadora: ¿Por qué? 180 Entrevistada: la gente, en la parte educativa ¡excelente! ahora 181 si hablamos de leyes en líneas generales, por lo menos en 182 todo lo que favorece a las personas con discapacidad, pero 183 hay personas que lo utilizaron para su beneficio, por lo 184 menos en el ámbito laboral, o sea, por lo menos la gente que 185 se agarró de eso, fueron los primeros que acomodaron y 186 lamentablemente nos han cerrado las puertas a los que de 187 verdad tienen formación, a nuestros muchachos. Es decir, lo 188 más conveniente es dirigirse a las escuelas o a los colegios o 189 a los institutos, que de alguna forma saben quiénes están 190 formados, pero no ¡empezaron a usar la ley y empezaron a 191 meter a cuanta persona quisieran! y ahí empezaron los 192 problemas, yo tenía muy buena relación con la gente de 193 _MacDonald, etc, ¡pero excelente relación! lo digo con 194 mucha propiedad. Desde mi punto de vista realmente lo que 195 yo siento es que de alguna forma favoreció a algunos, pero 196 en lo laboral, a nosotros no tanto. Porque ahorita están 197 siendo como muy selectivos, muy cuidadosos, yo creo que 198 mas de selectivos, como que cuidadosos para integrar a una 199 persona con discapacidad, porque mucha gente que no ha 200 sido formada, realmente lo que traen son problemas para las 201 empresas. Porque estas personas se volvieron como una 202 carga que lo que hace es beneficiarse sin trabajar bien, sólo 203 porque la ley los protege. Entonces se convierten en una 204 carga, esa sería la palabra. De hecho en las oportunidades 205 que tuve cuando se discutía lo de la ley, yo les decía, yo con 206 toda la propiedad del mundo les puedo decir que les tengo 207 una población que realmente pueda estar en esos espacios, 208 eso sí, como ustedes hacen con las empresas, que deben 209 reunir un perfil para ocupar un cargo de verdad! y no 210 solamente eso, ser una persona insertada como un objeto de 211 decoración 212 Entrevistadora: Qué opinas de la ley, desde el punto de vista 213 de integración en la escuela? 214 Entrevistada: Bien, sólo que en algunos casos como le decía 215 antes, no había imposición, lo que queríamos era crear 216 conciencia, porque yo siento que más que una obligación, lo 217 que debe haber es una formación, ahorita casualmente si 218</p>
--	---

	<p>219 quieres me acompañas, hay unas chicas de la católica, 220 nosotros hicimos una alianza con la universidad desde hace 221 mas de 7 años, donde todas la chicas que quieren ingresar 222 desde el quinto año tienen un intercambio con las escuelas 223 especiales, yo tengo un grupo de ellas aquí... 224 Entrevistadora: Educación de la UCAB? 225 Entrevistada: de la UCAB, también lo tenemos con la 226 UNEG, claro no tan directamente con la parte de Educación, 227 sino con la participación de nuestros alumnos que están 228 estudiando allí y que estamos acompañando. Pero con la 229 UCAB lo hemos hecho el último año, de hecho, tengo 230 entendido que están estudiando la posibilidad de que eso 231 exista dentro del pensum formalmente, lo que es necesario, 232 porque esa es la falla que hay en las escuelas, aun cuando 233 exista la ley, la gente lo puede asumir igual, así como existen 234 esos espacios laborales, como una obligación, pero yo 235 siento que más que una obligación tiene que haber una 236 conciencia de cómo trabajar con esa población, porque 237 muchas veces ocurre el rechazo por desconocimiento, 238 porque fino... yo lo puedo asumir, pero si no sé qué hacer 239 con él, lo tengo como otro objeto más, allí, que es lo que ha 240 pasado con algunas integraciones. Me ha pasado, de hecho 241 me metieron un chico de otro espacio y me dicen, no, el no 242 está en condiciones de seguir integrado en esta escuela y de 243 verdad que a mi me sorprendió muchísimo y ese fue uno de 244 los pocos casos que yo tuve que retirar de la escuela. Porque 245 ese es nuestro trabajo, hacer nosotros, construir el paso, 246 hasta que consideremos que tiene las competencias mínimas 247 para cada una de los niveles, entonces sí se puede decir, que 248 sí se pueden integrar. Hoy en día dentro de la familia de 249 Educación Especial estamos inclusive, aliándonos aun 250 cuando no está dentro de las políticas, en el Centro de 251 Desarrollo Infantil que tienen los niños de cero a seis años ...</p>
<p><u>Población o matrícula</u></p>	
<p><u>Construcción de la sede</u></p>	<p>252 Entrevistadora: ¿allá en el Uyapar? 253 Entrevistada: si exacto ellos reciben a los niños y ya ellos, 254 entre dos o tres años, un niño que es invidente, los mas 255 lógico es que si nosotros somos los que lo vamos a recibir, 256 trabajemos conjuntamente con usted, porque ellos tampoco 257 tienen especialista en el área de ciegos, entonces hoy en día 258 estamos trabajando en alianza, de hecho ya tenemos varios 259 casos. Porque el verdadero objetivo de nuestra institución, es 260 trabajar en pro de esta población, no es realmente que exista 261 la política que deba trabajar, de hecho la política 262 institucional dice que, dentro de nuestra política no debemos 263 tener puros ciegos y deficiente visual y yo tengo aquí un 264 espacio preparado para personas con compromiso, que 265 además de ciegos tienen otro compromiso, tienen 266 compromisos asociados. Para eso yo tengo una docente, que 267 ella está en el área de Retardo y ella tiene esa población 268 ¡claro!</p>
<p><u>Dinámica de atención</u></p>	<p>269 270 Entrevistadora: ¿cuál es la matricula aquí hoy día? 271 Entrevistada: 104 hasta los momentos eran 103 pero acaba 272 de llegar un nuevo acá 273 Entrevistadora: Ok. cómo está el tema de la respuesta entre 274 lo que tú puedes ofrecer según tu espacio y la capacidad, con 275 la demanda por parte de la población</p>
<p><u>Paradigma de la</u></p>	<p>276 Entrevistada: ¡me quedo corta!, en realidad la señora Nidia</p>

<p><u>integración. Ella cree en eso</u></p>	<p>278 (esposa del gobernador) se enamoró de nuestro proyecto, 279 porque tuvimos la oportunidad de que nos visitó en el Juan 280 Vicente Cardoso, ya nosotros habíamos hechos diferentes 281 solicitudes en diferentes empresas que necesitábamos 282 espacio y...</p>
<p><u>Formación docente</u></p>	<p>283 Entrevistadora: ¿la gobernación les entregó todo? 284 Entrevistada: sí en ese momento habíamos ganado gracias 285 Dios en dos lugares, habíamos ganado en la empresa 286 Venalum, que nos había aprobado el proyecto y ganamos 287 por la gobernación, pero decidimos quedarnos con la 288 gobernación, afortunadamente porque hubo cambios en 289 Venalum, hubo muchos cambios y esa gente pasa... 290 afortunadamente nos quedamos con ellos y construyeron este 291 espacio hace 4 años. Ella lo construyó con mira a 80 292 estudiantes, con capacidad a 80 a100 personas por lo 293 menos, pero ya lo superamos, yo les estaba diciendo... 294 inclusive hay personas que cruzan las chalanas y hacen el 295 sacrificio desde las 4 de la mañana, solamente para estar 296 aquí, niños pequeñitos, tengo personas adultas, de verdad es 297 una gran satisfacción poderles brindar el apoyo, poderles 298 extender la mano, porque ya el espacio nos queda muy 299 pequeño. 300</p>
<p><u>Caso de Nilder, docente que estudió en la UCAB</u></p>	<p>301 Entrevistadora: ¿Se queda gente por fuera? ¿Familias que no 302 tienen cupo? 303 Entrevistada: ¡No, eso no! Nosotros tratamos... ¿qué hemos 304 hecho?... como no somos una escuela, no atendemos todos 305 los días, hemos manejado un sistema donde estamos dos 306 grupos por día. Ellos vienen tres días a la semana, vienen 307 lunes, miércoles y viernes, martes jueves y viernes. El 308 viernes sí se congregan todos los que se puedan venir, 309 inclusive los que están en las escuelas regulares, porque 310 ¿cuál es el verdadero éxito de esta institución? ¡Que ellos 311 estén integrados, no que estén aquí! Porque nosotros somos 312 una institución que solamente facilita algunas herramientas 313 para que ellos puedan integrarse en las diferentes escuelas 314 ¡esa es nuestra misión! ¡Nuestra misión no es que estén aquí! 315 nuestra verdadera misión es que... como yo les digo a 316 ellos... ¡Tu realidad es invidente pero el mundo que te 317 espera es vidente! y eso es lo que tú tienes que pensar 318 ¡tienes que formarte para ese mundo que te está esperando! 319 ¡El verdadero éxito de nosotros, para mí, realmente es que no 320 hayan niños acá dentro! ¡Que todos estén integrados! 321 ¿Quiénes son los que vienen tres veces a la semana? los 322 niños que todavía no están integrados, los que están 323 integrados vienen una o dos veces a la semana, dependiendo 324 de los casos, de lunes a jueves aquí se trabaja todo el día, 325 tenemos horario que es para el área de computación en el 326 área de deficiencias visuales, porque también , no puedo 327 obviar que una persona con remanente visual lo debe ver, 328 debemos considerarlo como una persona ciega. También 329 tengo de compromiso asociado, tengo el área de 330 computación, lector-escritura, braille, las ciencias, que es 331 matemáticas, física y química, etc.</p>
<p><u>Caso de estudiante de la UNEG Gestión para la integración</u></p>	<p>332 Entrevistadora: ¿qué edades se atienden aquí? 333 Entrevistada: desde los 6 años en adelante, porque el que es 334 ciego, al menos que su condición cambie, no lo dejamos de 335 atender.</p>
<p><u>Ruta para la integración, nivel universitario.</u></p>	<p>332 Entrevistadora: ¿qué edades se atienden aquí? 333 Entrevistada: desde los 6 años en adelante, porque el que es 334 ciego, al menos que su condición cambie, no lo dejamos de 335 atender.</p>

<p><u>Buena experiencia a pesar de las adversidades</u></p>	<p>336 Entrevistadora: la formación de los docentes que tu tienes 337 aquí, ya que tú dices que en Venezuela no hay una formación 338 específica para atención de invidentes ¿cómo hacen, cómo 339 ingresan? 340 Entrevistada: a través de los conocimientos adquiridos 341 durante muchos años, yo los voy formando. 342 Entrevistadora: ¿ustedes mismas los van capacitando? 343 Entrevistada: nosotras servimos de multiplicadoras y ellos 344 mismos a través de los diferentes talleres que reciben, 345 también jornadas que hayan asistido. Actualmente el 346 profesor de computación, el que está dedicado al área de 347 computación, hace muchos intercambio a nivel nacional en 348 torno a lo que es la tecnología, ellos se conformaron como 349 grupo y de hecho por ahí tengo una pancarta, nosotros lo 350 hicimos hace 4 años apoyada por la gobernación, hicimos un 351 encuentros con más de 37 invidentes a nivel nacional 352 vinieron todos al estado y así se hace todo por estado a 353 nosotros nos tocó en el estado Caroní, en el municipio 354 Caroní perdón, en el estado Bolívar nos tocó esa 355 responsabilidad y fue un éxito, la UNEG nos ayudó 356 muchísimo, trabajamos mucho y aprovechamos de 357 concientizar, invitamos a los profesores, no solamente 358 dimos el taller para nuestros alumnos o para los que venían 359 de afuera, sino que invitamos a los profesores del área de 360 informática de cada institución, para que pudieran 361 compartir con nosotras esa experiencias. La UNEG nos 362 prestó unos laboratorios de computación, instalamos el 363 programa ahí, la verdad fue un éxito. Pienso que 364 afortunadamente hemos contado con el apoyo de algunas 365 universidades. Hace como 10 años la profesora N... que está 366 actualmente con nosotros, estudiaba en la Católica, era un 367 gran reto era nuestra primera integración en la Católica y 368 nos creó mucha incertidumbre, muchas preguntas y todos 369 los profesores pensaban que, nosotros como especialista 370 manejábamos todas las carreras y por ende, todas las áreas, 371 todas las materias de cada una de las carreras. Nosotros 372 somos especialista en el área de ciegos y los que hacemos es, 373 diseñar estrategias o material para que ellos puedan lograr 374 los objetivos. Una de las grandes experiencias fue visitar a la 375 UNEG, con una chica que acababa de quedar ciega, ¡pero se 376 resistió a su condición! y estudiaba Gerencia de Recursos 377 Humanos o Industrial en la UNEG.</p>
<p><u>OJO su visión sobre la integración “buenas noticias”</u></p>	
<p><u>Importancia del seguimiento</u></p>	
<p><u>Casos exitosos de integración universitaria</u></p>	<p>380 Entrevistadora: ¿En la UNEG? 381 Entrevistada: Sí en la UNEG y quedó ciega... ella asumió su 382 situación siguió estudiando...y cuando ella llegó a la 383 institución me decía ¡profesora yo quiero ni derecho a la 384 educación! Y yo le dije ¡mi compromiso es acompañarte, yo 385 no soy la que pone las cadenas! ¡La que decide eres tú! ¡yo 386 creo que el límite es el cielo! así que ¡no veo problema!... 387 ¡yo lo que voy hacer es acompañarte! Fuimos a la UNEG, 388 visitamos a los diferentes coordinadores y unos de los 389 profesores le decía, ¿Ingeniera Industrial? ¡Te vas a 390 sacrificar mucho, por una carrera que no vas a poder 391 realmente implementar algunas cosas, que la verdad vas a 392 necesitar desde el punto de vista visual!, o sea vas a estudiar 393 mucho para algo que de verdad...! La orientaron y la 394 orientaron hasta que llegaron a Administración, entenderás</p>

<p><u>No hay gente que se queda sin cupo.</u></p>	<p>453 ¿qué hicimos? no nos quedamos solamente con eso, 454 invitamos a un profesor de matemáticas de cada escuela 455 donde estaban integrados los chicos, fueron 28 profesores 456 de todas las universidades y le pedimos que no se quedaran 457 con eso, que lo multiplicaran y entre ellos estaba el profesor 458 que ha hecho un gran trabajo, Gustavo Blanco, nos ha 459 ayudado y quedó tan marcado que cuando él va a España y 460 me trae una tarjeta, me trae algo de allá. Es gente que quedó 461 sembrada, que me han ayudado muchísimo, ese curso para 462 mí fue de mucho aprendizaje, entendí muchas cosas, de 463 verdad sobre lo que es el proceso de integración y ese 464 acompañamiento, es subsanar cuantas situaciones que 465 habían. De repente, incógnitas que tú ni te sabías las 466 respuestas, pero gracias a Dios... Estos son los chicos que 467 han salido de cada una de las universidades, José Gregorio 468 está aquí él es el pionero, gracias a él y a su mamá, fue que 469 se abrió el salón. Este bachiller se graduó con honores en la 470 Católica, está aquí también y está ahorita dedicado en el 471 área de la Ciencia Física.</p>
<p><u>Concepción de la atención en este centro LA INTEGRACIÓN, ELLOS SIRVEN DE APOYO.</u></p>	<p>472 Entrevistadora: se graduó en la Católica? 473 Entrevistada: sí, y esta fue la que se graduó en 474 administración en la UNEG, también ella se graduó en el 475 Talavera y ella se graduó del Pedro Emilio Coll también.</p>
<p><u>Unificación de criterios y trabajo en equipo Familia, maestros, directivos, comunidad</u></p>	<p>476 Entrevistadora: Ok. Dime una cosa, he escuchado algo muy 477 interesante, que la misión acá no es retener a los alumnos 478 sino trabajar para que ellos tenga su autonomía, que les 479 permita la integración ¿cuál es el porcentaje? por ejemplo el 480 año pasado ¿en qué porcentaje lograste procesos de 481 integración? o todos los alumnos que están acá están 482 también en una escuela regular...</p>
<p><u>OJO Tema curricular</u></p>	<p>483 Entrevistada: los que están fijos ... que es la población que 484 todavía no he logrado integrar, pero de hecho, hay personas 485 que van llegando y que ya tienen sus matrículas fijas y yo le 486 veo un estancia aquí, no máxima de 2 años, una 487 permanencia no más de 2 años, porque a veces al año ya 488 están semi-integrados, eso lo va diciendo la misma 489 población, porque de repente, hay unos que tienen otros 490 intereses, hay unos más motivados, otros menos, otros tienen 491 la parte emocional, muy muy .. Entonces, hay que trabajar 492 otra parte. ¿Qué hago? Bueno, los viernes nosotros 493 trabajamos lo que es el autoestima , música hacemos 494 actividad deportiva que se llama <i>golgo</i> que es una disciplina 495 en el áreas de ciego, practicamos danza, aquí tenemos un 496 grupo de danza, no tenemos nada que envidiarle a otros 497 grupos, tocamos, bailamos, cantamos hacemos todo lo que 498 nos falte de autoestima para ayudar a las persona que están 499 en ese proceso, pero tenemos esa matrícula aquí, que la 500 gente viene tres días a la semana que puede ser lunes, 501 miércoles y viernes, martes, jueves o viernes pero tenemos 502 una matrícula que está integrada, que es la que viene una 503 vez a la semana o dos veces dependiendo de...</p>
<p><u>Atienden de 6 años en adelante</u></p>	<p>504 Entrevistadora: ¿en qué promedio? 505 Entrevistada: el promedio?... de hecho ahorita tenemos un 506 problema con el <i>sinacoa</i>, porque el <i>sinacoa</i> no nos permite 507 integrar los 103 alumnos, porque me dice que los que están 508 integrados en las escuelas regulares pertenecen a las escuelas 509 regulares, porque están en sistema, no, pero yo digo, bueno,</p>
<p><u>¿Esta buena práctica es parte de la política de Estado?</u></p>	<p>509</p>

<p style="text-align: center;"><u>Angustia de las maestras de aula regular</u></p>	<p>510 pero me parece injusto porque yo trabajo con ellos, es más, 511 ¡da más trabajo el que está en la escuela regular! ¿Por qué? 512 Porque debo trabajar con él, porque debo trabajar con el 513 docente regular y debo trabajar con el representante ¡porque 514 nosotros nos aliamos! ¡y ese es el éxito! por eso le digo, ¡el 515 éxito es un buen seguimiento!, porque cada docente tiene la 516 responsabilidad de la matrícula que está en seguimiento, de 517 un numero... si son 57alumnos integrados totalmente, de 518 esos 57 se sub-dividen entre los profesores. 519 Entrevistadora: igual tienen 8 estudiantes por cada aula?</p>
<p style="text-align: center;"><u>Sostenibilidad de estas buenas prácticas prointegracionistas</u></p>	<p>520 Entrevistada: ahorita no, porque como le digo, aquí a nadie 521 se le ha dicho que no, nadie si es invidente, inclusive con 522 otro compromisos. Ahorita le voy a presentar.. eso es un 523 espectáculo de niño, esa es la persona que me dijo a mí hace 524 6 años, le dijo a mi conciencia, si antes sentía que había una 525 inquietud por allá, que trabajar con ciegos era difícil, este 526 chico me despejo todo, esto es una belleza, ya lo vas a ver, 527 ojala no se haya ido, este... ¿qué hago? ellos deben trabajar 528 la áreas aquí adentro, pero tienen la responsabilidad asignada 529 de un número de alumnos X que son suyos para hacerle 530 seguimiento, ellos deben salir una vez a la semana como 531 mínimo... -María llámame a Michel y a la mamá-. Mínimo, 532 dos seguimientos por día porque es un seguimiento. Lo otro 533 lo hacen con el maestro, hacen la ficha con el maestro, el 534 especialista nuestro debe conocer qué proyecto se está 535 trabajando, porque la verdadera alianza es esa, yo no puedo 536 decir ¡Sí yo soy un niño, voy a la escuela y la maestra me 537 explica una cosa, vengo al centro de ciegos y me explican 538 otra cosa, voy a mi casa y mi mamá me explica otra! ¡No, 539 no! Nosotros unimos a todos los participantes en este trabajo 540 como una mesa con sus cuatro patas, balanceados ¡Todos 541 tenemos que estar casados con el proyecto que se está 542 trabajando! Porque yo le digo... cierren los ojos un 543 momentico, eres un niño que la maestra trabaja vocales allá 544 y resulta que viene aquí y ustedes trabajen otra cosa y la 545 mamá en la casa, trabaja otra cosa ¡no! Todos debemos 546 trabajar el mismo idioma...</p>
<p style="text-align: center;"><u>Lo más importante en el Cómo es diseñar estrategias o material didáctico. Se debe ser creativo!!! ¡Resolver!</u></p>	<p>547 Entrevistadora: ¡Exactamente! es decir que aquí están 548 trabajando con el Currículo Básico Nacional? ¿El mismo de 549 las escuelas regulares? 550 Entrevistada: Mis docentes planifican, pero le voy a decir 551 una cosa, esto no se trabaja a nivel nacional, esto es un 552 modelo que no se está llevando a nivel nacional y que a los 553 docentes no les está gustando, no les gusta hacer mucho 554 más trabajo, claro hacer esta alianza con las escuelas, 555 planificar con un maestro regular, no les gusta. Pero yo tengo 556 mi planificación, la planificación de mis docentes son 557 semanales y dentro de mis planificaciones de semana, están 558 las planificaciones de mis profesores... yo tengo además 559 programas de adaptación curricular a las ciencias físicas, 560 matemáticas, sociales, todo. Ellos tienen su plan anual, su 561 plan trimestral y ellas me lo pasan, aunque no lo crean, me 562 lo pasan semanalmente. Yo reviso eso a los 10 días, ellos 563 planifican desde el 30 de enero, esa es su semana, aquí están 564 los pilares, aquí están la actividades, ellos colocan el 565 desarrollo del cierre el día miércoles, con qué grupo están 566 trabajando, adultos iniciados, niños iniciados, y cuáles son 567</p>

<p style="text-align: center;">Intervención de la esposa del gobernador, sra. Nidia de Rangel</p> <p style="text-align: center;"><u>Lo importante es creer en la integración, el resto ayuda, pero lo importante es...</u></p>	<p>568 los pilares integradores. Toda esa es una planificación 569 semanal, dentro de esa planificación, una planificación 570 específica. 571 Entrevistadora: ¿Específica? ¿Para casos especiales?. Dime 572 una cosa, lo orientas así por tu experiencia, porque la lógica 573 dice que es por ahí, o porque es una política del Estado? 574 Entrevistada: de hecho nosotros estamos sirviendo de 575 ejemplo para otros institutos, pero como te decía antes, yo lo 576 presenté a nivel nacional, ahorita que tenemos uno de los 577 encuentros, cada vez que voy llevo mi material, llevo mi 578 pendrive ¡yo tengo todo! a la gente trabajando en beneficio 579 de nuestra una población y debo atender las necesidades que 580 tiene el grueso de la población. Yo debo diseñar que se 581 familiaricen con lo que es una escuela, ellos salen a sus 582 recreos, ellos pasan, la única diferencia es que ellos cambian 583 de salón, porque el salón de computación, el salón de 584 matemáticas tiene sus propios materiales, luego es con 585 grupos. Entonces es eso, y cuál es la respuesta María, el 586 resultado es eso, es lo que te dice, que de alguna manera, lo 587 estás haciendo bien, el éxito de ver a estos muchachos 588 encaminados, en los diferentes espacios ¡integrados de 589 verdad! 590 Entrevistadora: ¡qué bueno!.. Ahora dime, ¿Cuando tú dices 591 que hay una resistencia al cambio, una resistencia a esta 592 metodología por parte de algunos docentes, ocurre a nivel 593 del municipio, o en otros institutos para ciegos, o eso ocurre 594 a nivel nacional? 595 Entrevistada: ¡todos tienen un poquito! porque lo digo a 596 nivel de Ministerio, porque sacan una resolución que 597 realmente no estas claro sobre en qué va a beneficiar a la 598 población, pero realmente lo que estás es sacrificando a una 599 gente que no sabe ¿qué hacer? 600 Entrevistadora: A las maestras? 601 Entrevistada: Sí, las maestras. Lo digo a nivel de institución, 602 cuando voy a una escuela y la maestra me dice, ¡no sé qué hacer con él! y hay una resistencia, entonces, es un poco difícil, pero sí, afortunadamente, ¡Dios siempre por delante!, yo soy muy espiritual, Dios sabe por qué hace las cosas y Dios sabe por qué te coloca en un sitio. Porque definitivamente algo tienes que aprender, algo tienes que dar y siempre en esos espacios me consigo alguna maestra ¡porque eso es inútil! Raro son los casos que he tenido, maestros que se han resistido, todo lo contrario, siempre han sido maestros que han dado mucho. Y a final del año escolar, además de todo este trabajo y que nos acompañan, se convierten en un personal bilingüe. Todo ese trabajo lo hacemos con mi personal. Entrevistadora: ¡Qué buen trabajo! ¿tú los seleccionaste? Entrevistada: cuando ellos estaban como pasantes con nosotros le hicimos la postulación y nos permitieron que se quedaran ellos mismos Entrevistadora: Y una vez que te jubiles, qué va a pasar? cuales son la bases que quedan para continuar este trabajo con estos buenos resultados? Entrevistada: ¡Eso es lo que quiero! he tratado de mentalizarme... y necesito que queden de ellos mismos, porque son los que saben, aquí que no venga nadie de afuera.</p>
--	--

	<p>Si me gustaría promocionar alguno de ellos. Uno de los lineamientos es que tiene que ser licenciado... etc. etc. Este, quiero que sea uno de ellos, no porque yo lo quiera colocar, uno sin impedimento, no puede ser ciego, porque hay muchas cosas administrativas que necesitan de esa capacidad y son muy pocos los que tengo visuales y licenciados. Entonces llegó el momento de ir preparándolos, porque alguien tiene que quedarse, alguien que esté formado. Porque el trabajo es duro, porque me decía la profesora del municipio: esta mujer está en los lugares más remotos ¡yo sí me meto! yo ni siquiera sabía que era Campo Rojo ¡dicen que eso es peligroso! los malandro están durmiendo en la mañana y cuando una anda con Dios, no hay cosas malas que te puedan pasar (risas).</p> <p>Entrevistadora: ¡visitando todas las escuelas?</p> <p>Entrevistada: ¡claro! Cuando uno anda con Dios y cuando una anda haciendo un trabajo, por eso le digo, que cuando uno trabaja en pro de un población y ve las necesidades de esa población, yo les digo a los que trabajan con ciegos: yo no entiendo como tú puedes trabajar individualmente, ese es un trabajo que tiene que ser de equipo, un trabajo de conciencia. Porque cada uno de ellos es caso, hay unos que llegan y dicen ¡mira yo quiero independizarme! ¡yo quiero trabajar! Etc. Y nosotros tenemos enlaces con la gente del INCE, para que ellos hagan unos cursos. Nosotros tenemos un chico que hizo un curso de repostería, mantiene de alguna forma la fama vendiendo pan. Por eso digo, que si es alumno de aquí de alguna forma somos hasta las madrinas de las bodas, tratamos de beneficiarlo en lo que se pueda y en la medida de nuestras posibilidades, en lo que se pueda y no le voy a decir que en todo, pero sí... ¡Si hay que operarlo! que me ha pasado, el caso ya de tres, afortunadamente tengo la alianza con la señora Nidia que al pasarle la comunicación y el presupuesto inmediatamente es aprobado, ya son tres casos.</p> <p>Entrevistadora: ¡Qué suerte tener un apoyo como ese! .En todo caso es un caso particular porque ella está sensibilizada con...</p> <p>Entrevistada: ¿Ella? ¡muy sensibilizada! el área de ciego la marcó muchísimo, por eso nos construyó esa sede, ella quedó muy marcada con nosotros y le agradezco a Dios haberla puesto en nuestro camino independientemente de otros aspecto, es una persona de calidad humana única. Y eso me dio muchísimos problemas, cuando una persona no tiene los recursos para ser operados, como en el caso de Alexander que es el profesor de computación, que no veía desde los 13 años y que fue intervenido y después que Alexander tiene más de 20 años sin ver y lo operaron y hoy en día ve (pausa de emoción). Sí porque el quedó ciego a través de un amiguito con una canoa, casualmente le echó cal en los ojos y eso es un poco... tampoco le aplicaron los lavados que tenían que hacerle... la química la dejaron para el otro día, entonces buscamos con ella... Hace 4 años conseguimos un médico que ahora está en Valencia, que es una eminencia, que a muchos, gracias a Dios, los ha puesto a ver y fue a operarse con él, al traer el presupuesto fue aprobado y ya ve el ojo que menos veía, ahora falta el otro.</p>
--	--

	<p>Él decía: <i>arriesgo con el que menos veo, ahora si me va bien, pongo el otro</i> (risas)</p> <p>Entrevistadora: Entonces ustedes hacen de todo ¿tú no tienes como el Caipa, que me llamó mucho la atención, porque tienen un equipo para la integración ¿</p> <p>Entrevistada: No, primeramente, de hecho les puedo decir que en los años que tengo de servicio el mismo día que llegué, yo estaba en un programa de experiencias de integración y el mismo Equipo de Integración que hay aquí, vino a formarse con nosotros, me vinieron a preguntar ¿cómo lo hacíamos?, yo les decía para que no comentan los mismos errores, no hagan esto, no hagan lo otro. Claro, ahora ellas son la encargadas, sin embargo, yo les digo a ellas abran algunos espacios... (risas...).</p> <p>Entrevistadora: Gracias amiga, muy buena la conversa contigo...</p>
--	---