

## **Historia de la integración educativa, desde la segregación hasta la inclusión.**

por Salvador Villarreal  
junio de 2003

Saltillo, Coahuila.

El presente documento pretende mostrar cómo se genera el proceso de cambio social que da cuenta del desarrollo del concepto de integración educativa y sus implicaciones sociales hasta conducir al concepto de inclusión. La mayoría de los autores marcan dos momentos significativos que dan cuenta de la historia de la integración: el principio de Normalización y el Informe Warnock. Por ello, se abordará el principio de normalización como filosofía humanitaria impulsora de los apoyos sociales específicos y generales que este grupo de personas construye para poder compensar las desventajas sociales que les generan las deficiencias y discapacidades; Se hace alusión a la conquista de los derechos humanos y sociales como instrumentos generadores de políticas sociales activas y de protección social, así como a la materialización del principio de normalización en los planes integrales y programas sociales, a nivel internacional y nacional. Asimismo, se tratará el Informe Warnock como herencia inmediata de los principios de la integración educativa y la concreción del mismo en los distintos países que se incorporaron a este movimiento; concluyendo finalmente con los planteamientos que conducen a reconceptualizar el término de integración y su cambio al concepto de inclusión educativa.

### **Contexto histórico**

Hacia las décadas de los años 50's y 60's la economía mundial estaba claramente marcada por la reconstrucción económica de los países desarrollados que venían saliendo de la destrucción de la Segunda Guerra Mundial (1941-1945). Pero también es cierto que el final de esta guerra significó el triunfo de las democracias parlamentarias, y la consolidación del comunismo en «un solo país». Todos siguieron un proceso común: en los países del Este aparecen repúblicas de la mano de las democracias populares. Y todas las monarquías de Europa se hacen parlamentarias, perdiendo su poder político.

Así, en todos los países del mundo se aprecia un gran movimiento progresista con importantes reformas políticas, económicas y sociales. Sin embargo, ante la terrible situación económica en que iniciaban, los estados nacientes asumen una intervención directa en sus economías y nacionalizan sectores estratégicos; surge el concepto de Estado benefactor; mejoran así las condiciones del trabajo, se generaliza la seguridad social y las prestaciones por desempleo. Se elaboran nuevas constituciones, de inspiración democrática, y con los derechos humanos como cuestión fundamental. Simultáneamente, las relaciones internacionales se democratizan y se generan los procesos de un buen número de descolonización de países, surgiendo así en 1945 la Organización de Naciones Unidas (ONU).

Buscando todos la paz, el respeto, la cooperación y el entendimiento mutuo, un gran número de naciones de todos los continentes firman la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU en el año 1948. Este ambiente democrático genera también la formación de grupos ideológicos alternativos: pacifistas, feministas y ecologistas, entre otros más. En este ámbito de desarrollo de las economías, la educación jugó un papel fundamental; la educación no era sólo concebida como un instrumento para la paz y la solidaridad con otros países del continente, sino la palanca para generar desarrollo y capital humano.

Claro que para América Latina y el Caribe, a pesar de no haber participado contundentemente en la gran guerra, el contexto era muy diferente. En México se contaba apenas con el primer presidente civil, Miguel Alemán (1946-52) —no militar de la revolución—. Pero en algunos países de América Latina, bajo la ideología de la Doctrina de la Seguridad Nacional, y el temor del comunismo, se instauran dictaduras militares, situaciones que van a generar profundas desigualdades e injusticias, tensiones y conflictos sociales en grandes sectores de la población, por periodos muy diversos. El proceso de democratización es mucho más lento. Por esta razón, los países de América Latina y el Caribe se encuentran siempre rezagados y “desfasados”, en relación a los movimientos culturales, políticos, económicos y sociales que viven las naciones de Europa y Estados Unidos.

## **El Principio de Normalización**

El fin de la guerra hizo “que todos los hijos regresaran a casa”; pero muchos de ellos, aparte de ser “héroes de la guerra”, llegaron como enfermos mentales, inválidos, lesionados, mutilados o discapacitados. En esa década se produce también una gran epidemia de poliomielitis, causando discapacidades permanentes a más de 500.000 personas todos los años<sup>1</sup>. Pocos años después se desata en Europa, Japón, Australia y Canadá, una gran ola de nacimientos con malformaciones generados por el consumo de un medicamento teratógeno (talidomida)<sup>2</sup>; nacieron más de 10.000 niños gravemente deformes, muchos de ellos sin brazos ni piernas, porque sus madres habían tomado la droga al comienzo del embarazo. Todo esto provoca que emerja una incipiente conciencia social, y tanto el Estado como la sociedad comienzan a preguntarse qué hacer; se crearon entonces servicios de apoyo, programas de beneficencia y de seguridad social, que fue incluyendo hasta los deficientes mentales.

---

<sup>1</sup> La vacuna se crea en 1955; hasta 1962 se desarrolla la vacuna por gotas, y es hasta 1988 que la OMS se propuso erradicar la poliomielitis para el año 2000.

<sup>2</sup> Medicamento usado a finales de la década de los 50 para tratar la ansiedad, el insomnio, además de las náuseas y los vómitos matutinos en mujeres embarazadas.

Históricamente, desde la antigüedad hasta nuestros días, todas las personas con alguna discapacidad han sido personas discriminadas, estigmatizadas y marginadas socialmente. En la antigua Grecia, por ejemplo, todos los niños que nacían con alguna malformación eran sacrificados, y las personas que posteriormente adquirirían alguna discapacidad por enfermedad o accidente, eran personas marginadas. Esta situación se puede apreciar en casi todas las civilizaciones del mundo<sup>3</sup>, salvo en épocas y lugares donde la discapacidad era asociada con algún don otorgado por los dioses —generalmente el de la “adivinación”—, como fue el caso de las personas ciegas en la India. Podemos apreciar también cómo a partir de la edad media inicia la atención a esta población, primero a las personas con ceguera y sordera, luego a las personas con problemas motores y hasta el final inicia la atención de las personas con deficiencia o debilidad mental, diferenciándolas de los enfermos mentales. De hecho, de todas las discapacidades, la que más se margina y se estigmatiza es la debilidad mental y ha tenido que enfrentar a la esterilización forzada, la interrupción prenatal, el infanticidio, la eutanasia y la eliminación masiva. Hasta la década de los años 50, generalmente las personas con discapacidad eran recluidas en la casa para que no fueran vistas ni perturbaran a los demás. Pero en este mismo proceso de segregación y de atención, rehabilitación y congregación de las personas con una misma discapacidad, genera el que se constituyan las primeras organizaciones de familiares y amistades en apoyo social y jurídico de las mismas.

Desde principios de siglo XX, era común considerar que los niños con alguna discapacidad fueran atendidos en escuelas especiales, puesto que ubicarlos en aulas regulares conducía generalmente no solo al fracaso académico, sino también a socavar su autoestima y moral; por ello, su adecuada clasificación, identificación y segregación era benéfica tanto desde un punto de vista humanitario como económico para los gobiernos locales. Así pues, la creación de clases especiales ayudaría no sólo a los maestros, al permitirles hacer un trabajo más efectivo con el resto de niños normales, también ayudaría al avance académico real de los niños discapacitados. Se estaba convencido de que la presencia de niños de bajo rendimiento en las aulas regulares interfería con el progreso de los otros niños. Los primeros esquemas de atención a los alumnos lentos y retrasados dentro de la escuela regular fue el dedicarles *un tiempo adicional*, a la hora de salida de los niños. Hasta que finalmente se crea, dentro de la propia escuela, la “clase especial”, con un grupo de niños difíciles. De estas clases especiales surgen la necesidad de los maestros especialistas y la génesis de esta profesión. Así, la génesis de la educación especial se ubica al nivel urbano y se centró sobre el problema de los retrasos escolares como el símbolo de la

---

<sup>3</sup> Hoy en día se aprecia aún el infanticidio en algunas comunidades africanas, como en las tribus Merci o Karo. Si una mujer tiene un niño antes del matrimonio, el bebé deberá ser sacrificado, arrojándolo a un río. Pero también sería objeto de sacrificio si, aún en matrimonio y después de nacer, el niño o niña presenta alguna malformación o incluso sólo por brotarle primero los dientes de arriba que los de abajo. Sería un “*niño minqui*”, que dejándolo vivir traería percances, maldades e infortunios a la tribu. Muy a su pesar, todos los padres aceptan estas normas; prefieren el bienestar colectivo y aceptan la muerte de su propio hijo. Discovery Channel. *Los últimos guerreros*. Sky, Canal 152, 19:00 horas, lunes 18 de noviembre de 2002.

ineficiencia de la escuela. Por ello, “la *clase especial* es considerada como una hijastra nacida del permanente conflicto entre el ideal de una escolarización elemental homogeneizadora y las exigencias prácticas de eficiencia para satisfacer dicho ideal.” (Richardson y Parker, 1996: 153).

Se puede afirmar que a partir de la primera mitad del siglo XX vemos surgir los sistemas segregados de educación especial. Muchos de ellos quizás, dentro de la misma escuela, pero los alumnos al entrar a la institución eran canalizados a aulas separadas, atendidos por maestros distintos, con programas especiales que ofrecían un currículum diferente al regular. Ciertamente que ‘querer enseñar a todos a la vez, pretendiendo que todos aprendan lo mismo en un mismo tiempo es una aspiración que conduce a la exclusión de muchos, o a que los ‘rezagados’, que cada vez serán más, tengan que buscar ayudas paralelas fuera de la escuela obligatoria u gratuita. (Gimeno, 2000:91)

Ante esta segregación y aislamiento, en 1959 N. E. Bank Mikkelsen, durante años director de los Servicios para Deficientes en Dinamarca, introdujo el *Principio de Normalización* como un principio de acción consistente en ofrecer a los deficientes posibilidades para hacer cosas normales, es decir, que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible. El principio criticaba la vida segregada, característica de estos sujetos, ya que genera pocas oportunidades para aprender cómo vive el resto de las personas, por lo cual siempre resultará muy difícil su integración; por lo tanto, lo que se plantea es muy simple: sólo será posible aprender e integrarse socialmente si se les permite hacerlo, es decir, permitirles las mismas condiciones de vida existentes para todos. Por ello, el Principio de Normalización plantea que son las condiciones de vida existentes —para todos los ciudadanos en general y para la población con discapacidad en particular— las que deben normalizarse para estos sujetos, tanto como las relaciones que mantenemos unos con otros. De esta manera, se les ofrecerán las mismas condiciones que se ofrecen a otros ciudadanos, incluido el tratamiento, la educación y el adiestramiento necesarios para permitir su desarrollo óptimo. B. Mikkelsen, consiguió que se incorporase a la ley danesa el concepto de “normalización” aplicado a la deficiencia mental. (Casado y Egea, 2002).

B. Mikkelsen también clarificó el papel de la persona con desventaja intelectual en la sociedad, partiendo de sus derechos civiles como pleno ciudadano. El individuo mentalmente retardado es antes que nada un ser humano como cualquier otro. Y por esta razón, él debe tener todos sus derechos por igual, como cualquier otro ciudadano. Para Mikkelsen esto era tan claro, que si este punto de vista de los derechos civiles igualitarios no se reconocía, entonces no se podría terminar con la compasión sentimental de que era objeto esta población, ni terminar con la teoría de la sobre-protección, ni con la discriminación de grupo. Detrás de estas aspiraciones hacia una vida normal, digna y autónoma, se puede apreciar una fuerte reacción contra la visión proteccionista y generadora de dependencia de las personas con discapacidad que había caracterizado a los servicios en Dinamarca

—y del mundo entero— y conducido al establecimiento de grandes instituciones centralizadas de carácter filantrópico o asistencial. (Ericsson, 1985; 1993).

En este sentido, el *Principio de Normalización* no significa la negación de la deficiencia, ni que las personas con discapacidades deban ser convertidas en personas normales; por el contrario, lo que implica es que dichas personas tienen el derecho a ser aceptadas tal cual son y a que se les dé la oportunidad de vivir dentro de la sociedad en calidad de seres humanos iguales a todos, con los mismos derechos y obligaciones que los demás miembros de la sociedad y no como ciudadanos de segunda o tercera categoría. Es decir, el principio de normalización implica el desarrollo e instrumentación de medidas sociales para que estas personas puedan hacer uso de los servicios de la comunidad como cualquier otro ciudadano/a, teniendo participación y presencia activa. (Jönsson, 1992)

Las instituciones de la sociedad deben ser adaptadas para que con justicia den un servicio de calidad a todos los individuos, independientemente de la categoría a que pertenezcan o puedan ser ubicados con respecto a la capacidad física, la capacidad intelectual, los recursos económicos etc. Debido a que la expectativa del principio así formulado conduciría a una normalización de condiciones de la vida para estas personas, vino a ser llamado el principio de la normalización. Un aspecto relevante era la visión sobre la accesibilidad a los servicios ordinarios de la sociedad; un derecho civil que hoy es el “pan de todos los días”.

B. Mikkelsen consideraba que las medidas adoptadas contribuirán a una vida mejor y más productiva para estas personas. Si se les apoyara para aumentar sus capacidades de calificación en un empleo, serán una buena mano de obra para considerarlas en las necesidades del crecimiento económico del país. Asimismo, si las personas en desventaja llegan a ser más productivas y más capaces de apoyarse a sí mismas, las demandas financieras en ayuda social disminuirán. Por otra parte, el generar instituciones fuertes de seguridad social es la expresión más directa de una sociedad de bienestar. (Ericsson, 1993).

Posteriormente, en el año 1969, Bengt Nirje, director ejecutivo de la Asociación Sueca Pro Niños Deficientes, formuló el principio de normalización de una manera sistemática. Consideraba que la normalización implica la introducción en la vida diaria de la persona con deficiencias de pautas y condiciones lo más parecidas posibles a las habituales en la sociedad.

Ante esta situación de injusticia social, a partir de los años sesenta, muchas organizaciones no gubernamentales, de asociaciones civiles de apoyo a las personas con discapacidad, así como de organismos mundiales (ONU/UNESCO)<sup>4</sup>,

---

<sup>4</sup> Desde 1966, la UNESCO señala la necesidad de diseñar un programa de trabajo sobre educación especial, de largo plazo, para revisar la situación de la población con discapacidad. Dicho programa se ha ido realizando hasta nuestros días.

han pugnado por la satisfacción de las necesidades básicas y el mejoramiento de la calidad de vida de esta población, y han señalado las estrategias generales que permitirían restituir la justicia social al subsanar esta marginación y segregación de la población con discapacidad en el mundo, en cada país, en cada sociedad, en cada familia, en cada individuo.

Cabe señalar que **Dinamarca, Noruega, Suecia, Finlandia e Islandia**, los *países nórdicos*, como se les conoce, han estado estrechamente vinculados a lo largo de su historia, y desde 1952 constituyeron un Consejo Nórdico que dio inicio a una fuerte comunidad de intereses económicos, comerciales, educativos, políticos y sociales en la región. Una comunidad abierta que afortunadamente recibía tanto los aportes culturales, científicos y tecnológicos de occidente como los del bloque socialista cercano. Por ello, en estos países, hay una arraigada estructura política socialista y una fuerte filosofía humanitaria, y ambas han brindado siempre un respaldo jurídico y económico a las personas con discapacidad o con necesidades educativas especiales. No por nada, hoy en día, Suecia y Dinamarca son los países — junto con Italia — que cuentan con el mayor índice o promedio de niños con retraso mental integrados a la escuela regular. (Walton, 1993; Rosenquist, 1993).

En este sentido debe señalarse que Dinamarca es el país pionero en la integración de niños y niñas a la escuela regular, así como en la normalización del trato ciudadano a las personas con discapacidad. De hecho, Dinamarca no tiene una legislación específica sobre los derechos de las personas con discapacidad, simplemente porque están ya contemplados en la legislación general, porque la persona con alguna discapacidad está considerada como un ciudadano más del país. En cambio, en 1968 Suecia promulgó leyes específicas para las personas con deficiencia mental: la Ley de Normalización, en donde considera la deficiencia mental como un problema socio-ambiental más que médico (*sic!*), y la Ley de medidas asistenciales para la deficiencia mental. Y 1969 en Noruega se dicta la Ley de Educación como reforma de la escuela y la obligatoriedad de crear los nuevos cursos de escolarización integrada. (Bautista, 1990)

Así pues, el Principio de normalización fue rápidamente acogido y generalizado para toda la población con discapacidad. En los años 70, dicho principio se extendió por toda Europa y América del Norte. **Canadá** reconoce desde 1976 el principio de normalización como piedra angular de los modernos sistemas educativos y promulga en 1978 la *Ley General de Integración de Individuos Marginados*; suprime las barreras arquitectónicas y asegura la integración de niños con discapacidad en las escuelas regulares. En los **Estados Unidos**, por ejemplo, para 1970 muchos padres de familia, organizados en Ong's, así como funcionarios y políticos, criticaron duramente la segregación de niños puesto que violentaba la propia Constitución y los derechos individuales y plantearon demandas al respecto, convencidos de que la segregación y la estigmatización podía y debía evitarse siempre que fuera posible. En los juicios se discutió la conveniencia o no de segregar a los niños discapacitados en clases especiales u otros ambientes aislados y sus efectos estigmatizadores. Los fallos fueron contundentes: educar a

los niños discapacitados en los *ambientes menos restrictivos posibles*. Esto generó una enmienda a la ley de Educación Elemental y Secundaria; y más tarde, en 1975, el Congreso también decretó la Ley de Educación para todos los niños discapacitados: Ley Pública 94-142, donde todos los deficientes tienen derecho a la educación y que ésta, debe adecuarse a sus necesidades, ser gratuita e impartirse en un entorno educativo lo menos restrictivo posible; es decir, propone la integración educativa mediante diferentes opciones y niveles. A partir del concepto de esta ley, que a la letra dice impartir educación en el "*ambiente menos restrictivo posible*", muchos padres de niños con discapacidad lucharon ante las cortes de justicia para considerar que esto debiera entenderse entonces como recibir sus hijos educación en el ambiente escolar normal; surge así el movimiento de integración educativa en Estados Unidos. (Franklin, 1996; Richardson y Parker, 1996; Bautista, 1990)

En 1970, también un movimiento semejante ocurría en **Alemania**, promovido sobre todo por padres de familia de niños con discapacidad; sin embargo, las condiciones históricas y políticas eran muy distintas. Recordemos que una de las ideologías que permitió la unidad nacional de la Alemania nazi fue justamente la "cultura del racismo", que entre otros aspectos, consideraba a los enfermos mentales y físicos como manchas sobre el panorama genético de la llamada raza maestra o raza aria; y por ello instrumentaron una operación llamada por los médicos de "eutanasia" que era simplemente el asesinato de todos los pacientes incapacitados en las instituciones de Alemania. Y estos elementos ideológicos no fácilmente se ven erradicados. Por otra parte, Alemania contaba desde 1960 con toda una infraestructura de escuelas especiales diferenciadas por categorías de discapacidad y separadas o en paralelo con el sistema escolar general. Además, su política educativa era determinada por los estados y no existía una ley federal de educación o su equivalente; así que, a pesar de la presión internacional y de la propia presión interna, en Alemania era mucho más difícil generar cambios o reformas en el sistema educativo. Será hasta 1980, bajo la presión de los padres de familia, que de manera asilada y de carácter experimental o demostrativo aparecen en el nivel de preescolar los primeros modelos de integración educativa en Berlín y después en Bonn. A pesar de los grandes avances económicos, políticos y sociales posteriores a la guerra, y después del derrumbe del Muro y del proceso de unificación de las dos Alemanias, tal parece que el movimiento de integración y de reformas del sistema escolar alemán avanzarán a paso lento, a contracorriente. (Sherman Heyl, 1966)

En **Francia**, desde 1965 se crea la Ley Francesa para dar prioridad a aquellas soluciones que permiten al deficiente vivir en su propio entorno natural y en 1975 promulga la Ley de Orientaciones a Favor de las Personas Deficientes y promueve servicios de atención de educación especial, servicios médicos y sociales. Se reduce así al mínimo la segregación institucionalizada. **Italia**, por su parte, reconoce la integración de manera generalizada y promulga la Ley 118 de 1971, donde se plantea el derecho de las personas con discapacidad a ser integradas en las escuelas ordinarias; es decir, se supera una política de segregación e inicia una política de integración. De hecho, Italia ha sido el único país que por decreto

ha suspendido los servicios de educación especial en las formas conocidas así como las clases especiales por la Ley de Educación de 1977, que promueve una escuela común para todos. (Bautista, 1990).

**Inglaterra** retoma también el principio de normalización y si bien la Ley sobre Educación Especial de 1970 considera mecanismos de descentralización de los servicios educativos y de ofrecer atención educativa a todos los niños, incluyendo a los deficientes, es hasta la Ley de Educación de 1976 que contempla la educación especial en escuelas regulares, pero aún separados. Será hasta la promulgación de la Ley de Educación de 1981, cuando asume las recomendaciones del Informe del Comité Warnock, que entonces los niños deficientes reciben su educación junto con los demás niños en la escuela regular, sin cancelar los servicios de educación especial. Se puede decir que la Ley de 1981 invierte exactamente la situación entre escuelas ordinarias y especiales: la escuela ordinaria se declara para ser el lugar normal de la educación para todos los niños, con y sin necesidades educativas especiales, y las escuelas especiales deben ser utilizadas solamente cuando la necesidad lo dicte. Y finalmente, España, en 1978 promulga la Ley 13/82, llamada "Ley de Integración Social de los Minusválidos" donde señala la incorporación de España al movimiento de integración. Pero es hasta 1981 y luego propiamente hasta 1985 cuando España se incorpora plenamente con un proyecto ambicioso de reforma educativa. (Bautista, 1990).

Es hasta 1990 que a nivel internacional se pone énfasis en el asunto de la educación y particularmente sobre el problema de las desigualdades. La UNESCO convoca a la Conferencia Mundial de Educación para Todos, en Jomtien, Tailandia. Ahí se señaló que "Hay que empeñarse en poner fin a las desigualdades en materia de educación. Los grupos desasistidos no deben ser objeto de ninguna discriminación en el acceso a las oportunidades de aprendizaje. (...)Las necesidades básicas de aprendizaje de los impedidos requieren una atención especial. Deben tomarse medidas para garantizar un acceso equitativo a la educación a todas las categorías de personas impedidas, como parte integrante del sistema educativo. (WCEFA, 1990: 34)

Habrá que mencionar dos importantes personas, aparte de Mikkelsen y Nirje, cuyas obras impactaron y promovieron la generalización del principio de normalización en los diferentes países del mundo. W. Wolfensberger, quien lo difundió en Estados Unidos y el Canadá, particularmente en todos los servicios de atención a las personas con deficiencia intelectual; y Mary Warnock, quien lo concretó y generalizó en el ámbito de la educación a través del Informe Warnock, en Inglaterra.

W. Wolfensberger, en su libro *The Principle of normalization in human services*, lo define como "el uso de los medios lo más normales posibles desde el punto de vista cultural, para establecer y/o mantener comportamientos y características personales que sean de hecho lo más normativas posibles, refiriendo la normalidad no sólo al qué, sino también al cómo" (Flynn, 1994: 9). Su posterior desarrollo fue en el ámbito de los problemas sociales de las personas con

deficiencia intelectual, y orientado más hacia las instituciones y servicios que mejoren la calidad de vida de estas personas, esto lo llevó a la reconceptualización del principio de normalización y hacia la teoría de la valoración del rol social (SRV), por considerar que la construcción de los roles sociales no devaluados es algo fundamental para que estas personas vivan en sociedad. Si se les permite llevar a cabo roles sociales valorados, entonces es más probable que las condiciones de la vida valoradas sean ampliadas a ellos por otras personas y por la sociedad, y así serán permitidas y apoyadas a vivir una vida valorada junto a los demás. (Wolfensberger y Thomas, 1994).

Desafortunadamente, la gente que socialmente es devaluada, o que está en el límite de la valoración de riesgo, se apropia típicamente de esta valoración y mantiene el rol social que se le atribuye. La persona puede asimilar este rol social devaluado como consecuencia de la propia desvalorización que realiza la gente en el trato diario, o la misma persona puede devaluarse como resultado de la percepción de la demás gentes para llevar a cabo tales roles sociales devaluados. Pero también, la demás gente tiene unas relaciones sociales muy diferentes con las personas deficientes; generalmente mediatizadas por muchos obstáculos, que pueden ser actitudes, prejuicios, etc. que hacen que también ellas se comporten de modo "extraño" ante una persona con discapacidad. Se nos enseña a no mirar, a no preguntar en voz alta sobre las *personas con defectos*. Tanto la movilidad como la visión o audición son elementos muy valorados en nuestra cultura; su limitación es, consecuentemente, vista como una desgracia privada y no como un problema social.

En cualquier caso, los estudios relacionados con la normalización y con la valoración del rol social (SRV) han mostrado que las personas con discapacidad son objeto de desvalorizaciones y estigmatizaciones estereotipadas en un número de roles sociales negativos que tienen una larga trayectoria histórica y que presentan una uniformidad y universalidad considerable a través de culturas diferentes, éstos incluyen: el rol de no humano; el rol de la amenaza o del objeto del pavor; el rol del objeto del ridículo, o trivial; el rol del objeto inútil<sup>5</sup>, de la basura, o del descarte o; el objeto de la compasión; la carga de la caridad; el niño eterno, o el niño de nuevo; el inocente santo; el organismo enfermo o "el enfermo"; y el "moribundo". (Wolfensberger y Thomas, 1994).

Con la influencia de Wolfensberger se genera todo un movimiento que trata de romper el enfoque de considerar a las personas con discapacidad como objetos de caridad, sujetos de asistencia, de tutela o de previsión socio-sanitaria, asimismo superar el modelo de la asistencia conformista, como de la rehabilitación

---

<sup>5</sup> Hay una película mexicana que aborda en parte este asunto: *El bulto*, de Gabriel Retes (1991). "Bulto" significa "cosa, objeto o volumen indefinido"; en este caso con valor peyorativo. Llamar a alguien "el bulto" es describirlo como algo que estorba, que molesta. El incidente que inicia la trama tiene lugar dos años después de Tlatelolco, todavía en un ambiente de protesta general de estudiantes y grupos de izquierdas. En una manifestación un joven padre es golpeado por policías quedando en "coma" y, luego que despierta, "paralítico". Se centra en las relaciones de una familia mexicana y en cómo la afecta lo que le pasó al padre (el "bulto") en 1970.

orientada al ajuste del individuo a sus entornos. Por el contrario, se plantea enfáticamente su condición de sujetos con derechos y obligaciones, y el movimiento impulsará el asunto de la calidad de vida y de la autonomía personal, a través de un ejercicio de acciones legales que permitirán modificar el entorno (el entorno se debe adaptar al sujeto y no al revés), así como el de asumir su condición de ciudadano-consumidor y controlar el proceso al expresar sus gustos, deseos, metas, aspiraciones, y al tener una mayor participación en las decisiones que le afectan, de tal suerte que obtenga una mayor autonomía personal e integración social. La mejora de la *calidad de vida*<sup>6</sup> es actualmente una meta compartida por muchos programas de desinstitucionalización y acceso al empleo normalizado por parte de las personas con discapacidad. Estos programas ponen el acento en la planificación centrada en el individuo, la autodeterminación, el modelo de apoyos, y las técnicas de mejora de la calidad, planteamientos que de alguna manera intersectan los de la integración educativa. (González, 2001; Schalock, 1997)

Esta nueva concepción impacta en muchos dominios más, así tenemos que tanto la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AARM), como la propia Organización Mundial de la Salud (OMS) han variado sus concepciones originales respecto a la discapacidad, y han incorporado una concepción más funcionalista y ecológica. En 1992 la Asociación Americana de Retraso Mental adoptó una nueva clasificación y un nuevo sistema de clasificación, en donde incluye no sólo el componente del C.I. sino sobre todo los aspectos de conducta adaptativa del sujeto. Así, el retraso mental se define en un contexto social, y no es un rasgo absoluto expresado únicamente por la persona, sino que es una expresión del impacto funcional de la interacción entre la persona con unas capacidades intelectuales y habilidades de adaptación limitadas y su ambiente. De esta manera, la aproximación contextual al retraso mental resalta la importancia de centrarse tanto sobre las conductas funcionales como en los apoyos que puede recibir la persona. (Schalock, 1999).

Desde 1980, la Organización Mundial de la Salud aprobó una clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías, que sugería un enfoque más preciso y, al mismo tiempo, relativista. Sin embargo, en la segunda revisión de la Clasificación Internacional del Funcionamiento y la Discapacidad (CIDDM-2) de 1999, se abandona totalmente el término “minusvalía” — debido a su connotación peyorativa en Inglés—, y de no utilizar antes el término “discapacidad” ahora se le considera como término genérico global, para denominar así a un fenómeno multidimensional, resultado de la interacción de las personas con su entorno físico y social. Se considera que la interacción de las características de la salud y de los factores contextuales, es lo que produce la

---

<sup>6</sup> La Calidad de Vida ha sido definida como la calidad de las condiciones de vida de una persona (a), como la satisfacción experimentada por la persona con dichas condiciones vitales (b), como la combinación de componentes objetivos y subjetivos, es decir, Calidad de Vida definida como la calidad de las condiciones de vida de una persona junto a la satisfacción que ésta experimenta (c) y, por último, como la combinación de las condiciones de vida y la satisfacción personal ponderadas por la escala de valores, aspiraciones y expectativas personales (d). (Gómez-Vela y Sabeh, 2001)

discapacidad y contempla nuevas dimensiones para su categorización, en estas mantienen la deficiencia e incorporan la actividad, participación y sobre todo el contexto, con la importante participación de los factores personales y ambientales. La terminología actual reconoce así la necesidad de tener en cuenta no sólo las necesidades individuales (como rehabilitación y recursos técnicos auxiliares), sino también las deficiencias de la sociedad (diversos obstáculos a la participación). (OMS, 2001).

Como puede apreciarse, en términos generales, este enfoque social parte como referencia normativa común de los Derechos Humanos, por lo cual su objetivo político básico es la no discriminación. Una de sus tácticas es la de promover normas legales mediante las que se tipifican como transgresiones discriminatorias las conductas de quienes no eliminan o interponen barreras a la participación de estas personas. Por ello, la ONU decidió elaborar un instrumento internacional de orientación política que debe estar en la base de las acciones y políticas de los organismos internacionales, de los gobiernos nacionales y locales así como de las mismas organizaciones no gubernamentales que apoyan a las personas con discapacidades. El desarrollo más evidente de estas políticas que se fundamentan en el principio de la normalización está en el texto de las *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*, aprobadas por la ONU el 20 de diciembre de 1993 y publicadas en 1994. (ONU,1994)

Este texto presenta las directivas culturales y políticas de cambio social que deberían permitir a todos los ciudadanos, sin excepción, el participar de igual forma en la vida de la sociedad. En este sentido, es un instrumento internacional de orientación metodológica, cultural y política, y puede ser un método de control para garantizar el respeto de los derechos humanos y civiles. Si bien estas normas no son obligación legal para los Estados miembros, deberían devenir progresivamente en un estándar internacional aceptado también a nivel nacional por los países que lo han aprobado —como es el caso de México—.

La sociedad siempre había considerado un asunto privado, fruto de la fatalidad y no una cuestión de su responsabilidad, el hecho de que muchas personas con discapacidad no puedan acceder a edificios y estructuras diseñados para la vida cotidiana, utilizar los medios de transportes de que disponen los demás ciudadanos para desplazarse, emplear instrumentos de comunicación que los demás usan en sus intercambios o acceder a locales donde los demás ciudadanos trabajan, se divierten, compran alimentos o contratan servicios.

Esta visión tradicional de no ver el diseño social como inadecuado y responsable de la exclusión, y hasta de ser también una violación del principio de igualdad, está cambiando hoy en día. El nuevo planteamiento de cara a la discriminación por motivo de discapacidad cuestiona estas premisas partiendo del principio de que los bienes y los servicios deben adaptarse a las necesidades de las personas con discapacidad, y no al contrario. Por ello, las Normas Uniformes mencionan el enfoque y carácter social que presentan las discapacidades, la necesidad de

desarrollar políticas de igualdad de oportunidades, el respeto del principio de la integración o inclusión de las personas con discapacidad en los servicios educativos y en todos los demás servicios públicos y sociales, el impulso al desarrollo de la vida independiente, así como el garantizar la participación directa de las personas con discapacidad y de los familiares en las políticas que los implican, entre otras más. Las actividades de normalización constituyen así un instrumento privilegiado a la hora de definir y poner en práctica medios para suprimir las barreras, promover la accesibilidad y mejorar la integración social de las personas con discapacidad.

### **El Informe Warnock.**

El Warnock Report- denominado así en honor a la presidenta del Comité que lo presidió y elaboró, Mary Warnock, filósofa moral, que por cierto ha cimbrado al mundo en dos ocasiones con los reportes que llevan su nombre, y ambos han sido la base de recomendaciones y decretos jurídicos a nivel internacional.

El primer informe Warnock es de 1978 con el estudio de las prestaciones educativas a favor de los niños y jóvenes con discapacidad, circunscrito a Inglaterra, Escocia y Gales. En este informe se presenta el nuevo concepto de necesidades educativas especiales (n.e.e.) y hace la recomendación de la integración escolar o educativa. Será un modelo a seguir en el sector educativo por todos los demás países. Pero mientras Mary Warnock presentaba su reporte sobre la educación especial, pocos meses después, en el mes de diciembre de 1978, nace Louise Brown, más conocida como “el primer bebe de *probeta*”. Esta niña representaba un acontecimiento histórico que modificaría irreversiblemente la perspectiva de la reproducción humana, su carácter y naturaleza. A partir de ese momento, la criopreservación de embriones, la maternidad subrogada, el *screening* genético, la manipulación de embriones, y el desarrollo de otras tecnologías como la clonación, las terapias génicas o la octogénesis, devendrán en temas centrales inaugurados por la llamada revolución tecnológica en la esfera reproductiva. Pero también dará inicio a lo que se denominó la Bioética. En 1984, nuevamente le toca a Mary Warnock presentar el Informe —que también lleva su nombre— donde se definieron las principales pautas éticas para congelar y almacenar embriones humanos y su uso en la investigación científica.

El Comité de Investigación que nos interesa se fundó desde 1974 para hacer un estudio de las prestaciones educativas a favor de los niños y jóvenes con deficiencias, como ya se dijo, circunscrito a Inglaterra, Escocia y Gales; y celebró su última reunión en marzo de 1978 con el informe final, luego éste se publicó en 1979. A pesar de que han transcurrido 24 años de su escrito, aún así se puede decir que tiene todavía plena vigencia y sus recomendaciones han sido utilizadas en todos los modelos de atención educativa actual.

Sin embargo, se debe reconocer que el Informe Warnock es el desarrollo y aplicación del principio de normalización generalizado al ámbito educativo como veremos más adelante.

La comisión comenzó por señalar las concepciones generales que podían ser el punto de partida de todo el informe. Al examinar la educación de los niños con necesidades educativas especiales, afirmaba que los fines de la educación son los mismos para todos los niños y que son dobles, en términos de abarcar su desarrollo como persona y su incorporación a la sociedad, consiguiendo toda la independencia posible.

En este enfoque, **todos los niños son educables** y por ello deja de tener sentido las etiquetaciones al respecto. Es decir, ningún niño será considerado en lo sucesivo ineducable y, por tanto, no existirán dos grupos de alumnos, los normales y los especiales. Se recomienda, entonces, la abolición de las clasificaciones legales de los deficientes. Sin embargo, se utilizará el término **«dificultad de aprendizaje»** para describir a los alumnos que necesitan alguna ayuda especial. Se señala el carácter general y relativo de las necesidades educativas especiales porque todos los alumnos, en algún momento de su vida, presentan necesidades educativas especiales (n.e.e.) o la necesidad de apoyos extras adicionales a las ayudas ordinarias para lograr su acometido. Una necesidad educativa especial puede tomar formas muy diferentes, puede haber necesidad de dotación de medios especiales para acceder al currículum, a través, por ejemplo, de equipos especiales o técnicas especiales de enseñanza; o necesidad de modificar el currículum, o puede haber necesidad de una atención particular a la estructura social y al clima emocional en el que se desarrolla la educación. Es decir, **un alumno tiene necesidades educativas especiales** cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículum que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículum. (Aguilar, 1991; Advisory Centre of Education)

La **educación especial** consistirá entonces en la satisfacción de las necesidades educativas especiales del niño, con objeto de acercarse al logro de los fines educativos comunes. Si las n.e.e. 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 ayudas deberán precisarse en función de las necesidades identificadas, y no de la categoría de deficiencia con que se diagnostique. Las prestaciones educativas especiales, donde quiera que se realicen tendrán un carácter adicional o suplementario y no alternativo o paralelo; es decir, la educación especial es vista como parte de la educación ordinaria, por ello se recomienda la integración de los niños con n.e.e. a escuelas regulares y en ellas

orientar el trabajo de educación especial, y conseguir así un entorno lo menos restrictivo posible para el alumno con necesidades educativas especiales. Además, 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. (Aguilar, 1991; Advisory Centre of Education)

Por otra parte, el Informe Warnock plantea también que la integración escolar es un proceso complejo y que por ello puede darse en ámbitos y niveles diferentes:

- *Integración física:* cuando se crean clases de educación especial en una escuela común pero con una organización totalmente independiente, compartiendo lugares como el patio o el comedor.
- *Integración social:* Clases de educación especial en la escuela común compartiendo algunas actividades extraescolares.
- *Integración funcional:* Los alumnos con necesidades educativas especiales participan a tiempo total o parcial en las actividades comunes y se incorporan como uno más en las escuelas. En esta modalidad también existen diferentes opciones: compartir sólo algunas áreas curriculares o estar todo el tiempo en el aula común. (Aguilar, 1991; Advisory Centre of Education).

De todos los temas planteados en el informe, tanto por la urgencia en la atención que habría que ofrecer, como por las obvias limitaciones presupuestarias de ese tiempo, se señalan tres prioridades, todas al mismo nivel, que el comité propuso como inmediatas: a) un nuevo programa de formación y perfeccionamiento del profesorado; b) la educación para los niños con n.e.e. en menores de 5 años, es decir, promover la educación temprana puesto que este nivel presenta una muy baja cobertura de atención; y c) la educación y mayores oportunidades para los jóvenes de 16 a 19 años. Asimismo, se plantearon como recomendaciones que los centros específicos (o escuelas especiales) se consideraran como la institución idónea para la atención de los casos extremos—discapacidades muy severas— y como centros de recursos, para apoyar a las escuelas regulares que tengan niños con n.e.e.

También se señalaba la necesidad de revisar la legislación para facilitar la inserción laboral de las personas con n.e.e.; promover estímulos fiscales de discriminación positiva en las empresas que contraten a este personal, y formación de apoyos especiales para su integración laboral; atraer a los mejores profesionales hacia el campo de la educación especial, de tal suerte que permita profundizar en el proceso con su mejor dirección. Además, es interesante señalar que el informe incluye la consideración de apoyar decididamente la formación de docentes con alguna discapacidad para ser maestros en escuelas regulares, ya que esto redundaría en un mejor proceso de integración de los niños con n.e.e. Igualmente, se recomienda potenciar la colaboración con organizaciones sociales, no gubernamentales, sobre todo de los familiares de niños con n.e.e. y potenciar

las investigaciones sobre educación especial. (Aguilar, 1991; Advisory Centre of Education).

No cabe duda, éstos planteamientos los volveremos a re-encontrar reiterativamente en todos los posteriores documentos que hablen sobre integración educativa. En el planteo de la reforma educativa de España y en su propuesta de Integración Escolar notaremos un influencia decisiva del Informe Warnock. La UNESCO, también, retomó los conceptos del reporte Warnock para recomendarlos a los países miembros y esto fue ratificado en 1994 en la Conferencia Mundial de Salamanca. De hecho, si revisamos la Declaración y el informe de la Conferencia Mundial re-encontraremos los aportes más relevantes del Informe Warnock, así como los planteos implicados por el Principio de Normalización.

### ***El concepto de las necesidades educativas especiales***

Lo relevante del planteo del informe Warnock aparte del carácter contundente de señalar la integración escolar o educativa como respuesta socioeducativa, es la de presentar una nueva concepción sobre el sujeto con necesidades educativas especiales, sobre el sujeto de la educación especial. La nueva concepción rompe con el modelo médico-terapéutico que ponía énfasis en el déficit personal del sujeto, que consideraba la discapacidad como un atributo personal, como un problema del sujeto, directamente causado por una enfermedad, trauma o condición de salud, y que por ello requería prioritariamente de cuidados médicos y de atención educativa especializada, prestados en forma de tratamiento individual por profesionales.

Según el enfoque del déficit, las diferencias entre los rendimientos académicos de los niños se debían al problema original, la discapacidad; y por ello, la causa del fracaso académico radicaba en el propio niño. De esta manera, la discapacidad se hipersimplificaba al considerarla el único rasgo principal del niño; o bien se hipergeneralizaba, porque los niños con discapacidades o problemas de aprendizaje similares manifestarían las mismas necesidades especiales. Esta concepción inevitablemente conducía a una categorización y etiquetamiento de los sujetos. No cabe duda de que la clasificación estimulaba a centrarse en el déficit de las personas distrayendo la atención de otros rasgos personales, produciendo efectos negativos en las actitudes de los educadores, y disminuyendo así las expectativas de lo que el alumno puede lograr —de donde surge una de las principales críticas a las escuelas de educación especial—.

En cambio, el informe sobrepasa la común concepción de la discapacidad como determinada exclusivamente por factores “intrínsecos al individuo”, y la muestra como el resultado de una interacción entre los recursos y las carencias tanto de los individuos como del medio. El Informe plantea otro modelo, un enfoque social de la discapacidad, ya que considera el fenómeno fundamentalmente como un

problema de origen social y principalmente como un asunto centrado en la completa integración de las personas en la sociedad. En este sentido, la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto o entorno social. Además, el informe considera la existencia de otra población de alumnos que, sin tener una discapacidad, presentan también necesidades educativas especiales que debieran ser atendidas. Por ello no se deberá confundir discapacidad con necesidades educativas especiales.

Esta concepción desplaza el foco de atención antes centrado en el alumno y analiza así las dificultades experimentadas dentro del contexto de la interacción de la persona con el proceso de enseñanza-aprendizaje, y con la institución educativa, haciendo hincapié en la idea de que ésta debe facilitar los medios para dar respuestas a las necesidades particulares de las personas.

En términos generales, se define al alumno con necesidades especiales como aquel que presenta una dificultad mayor para aprender que el resto de sus pares. Por lo tanto, el manejo del problema requiere la actuación social, entendida como aportación extra de apoyos, y es responsabilidad colectiva de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias para la participación plena de las personas con discapacidades en todas las áreas de la vida social. Según este enfoque, la discapacidad se configura más que como un asunto sanitario o de salud como un tema de índole político. Por ello, el problema es más ideológico o de actitud, y requiere la introducción de cambios sociales, lo que en el ámbito de la política constituye una cuestión de derechos humanos.

Por ello, el cambio de perspectiva genera un desarrollo de la sociología de la discapacidad, o concepción sociológica de la discapacidad. La discapacidad es entendida ahora como producida socialmente, porque en el entorno no existen las facilidades que le permitan estar en igualdad de circunstancias para acceder a las mismas oportunidades que tienen los demás miembros de la sociedad. Así, el debate moderno asume la premisa de que el problema no está en las personas, o sólo en las personas, sino en las condiciones o sistemas de discriminación institucionalizados. De este modo, la discapacidad es definida como una forma de segregación u opresión, desventaja o restricción de actividad, causadas por la organización social contemporánea que no atiende –o atiende muy poco– a las personas que presentan insuficiencias, y de este modo las excluye de las actividades sociales dominantes y produce la discapacidad. Por ello, la discapacidad es sinónimo de exclusión. (Castillo y Orea, 1999)

Como lo señala Rosa Blanco (1999) “precisamente uno de los avances más importantes del concepto de necesidades educativas especiales es que pone el acento en lo que la escuela puede hacer para compensar las dificultades del alumno, ya que desde este enfoque se considera que las dificultades de aprendizaje, sea cual sea el origen de las mismas, tienen un carácter interactivo dependiendo tanto de sus características personales como de la respuesta

educativa que se le ofrece. Es decir, las dificultades derivadas de su propia problemática pueden compensarse, minimizarse o incluso acentuarse en función de la respuesta educativa y de las características del contexto escolar en el que se desenvuelve.”

La identificación del alumno con n.e.e. no ocurre por el identificar el origen del problema o discapacidad, sino por el tipo de ayudas o recursos que hay que proporcionar a ciertos alumnos para facilitar su proceso de aprendizaje y su progresión en relación con el currículo escolar. Es decir, el asunto de las n.e.e. queda acotado en el problema de las adquisiciones del currículum escolar, de la enseñanza y del ámbito escolar. Es decir, incluye dos dimensiones: la dimensión interactiva (la necesidad del niño se define en relación con el contexto donde se produce) y la dimensión de relatividad (la necesidad hace referencia a un espacio determinado y a un tiempo determinado, no es ni universal ni permanente).

Esto es lo que hace difícil el manejo del concepto, y para muchos maestros lo hace un concepto poco preciso y escurridizo, porque resulta muy complejo. Una necesidad educativa especial identificada en un alumno, es sólo en relación al grupo donde se ubica, a su propia maestra, a su escuela, en un periodo de tiempo definido. Porque quizás en otra escuela esa necesidad no fuera tal.

La integración representa así el medio por el cual la persona con discapacidad o con necesidades educativas especiales puede normalizar sus experiencias en el seno de su comunidad; por esta razón, hablar de integración escolar fuera de la integración en general (familiar, social, laboral) carece de sentido, porque de lo que se trata es de la integración de estas personas a la vida social en general.

### **De la integración a la inclusión**

La “integración” o la educación integrada, la educación de niños con necesidades especiales dentro de la escuela regular, no atañe únicamente a quienes requieren de este tipo de enseñanza. “Sus efectos repercuten tanto en los aspectos de formación como de aprendizaje de todos y, en el largo plazo, puede redundar en la creación de una sociedad más comprensiva y positiva bajo la influencia de quienes, durante su período escolar, crecieron junto a amigos discapacitados, aceptándolos plena y naturalmente como miembros respetables y naturales de la sociedad.” (Jönsson, 1992:28)

Sin embargo, M. Ainscow (1999), ha sido uno de los autores que replantea el uso del término “integración” por el de “inclusión”, su crítica fundamental es que básicamente la integración escolar a correspondido más a un movimiento progresista que si bien logró el apoyo de ciertos niños para que participen en los programas existentes, esto no se correspondió con transformaciones importantes dentro de las escuelas. En otras palabras, los procesos de integración lograron mejorar la “educación especial”, pero no la educación general, al menos no en

todos los países. Es decir, la “integración” se redujo a describir el proceso estructural de ofrecer medidas de ayuda para la participación de las personas con discapacidad, y sólo eso sin modificar el plano institucional; por lo que se debe dejar de pensar en el "individuo" que se integra para pensar más en el *contexto* que debe satisfacer las necesidades de todos los que se encuentran en él, valorando más la importancia de los aspectos *institucionales* y de gestión. No obstante, es evidente que dicha crítica — dentro de la corriente inglesa de las “escuelas efectivas”— no ataca propiamente a los fundamentos de la integración, sino al proceso de su instrumentación, que es algo muy distinto.

Si recordamos, el principio rector del Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales (Salamanca, 1994) es que “todas 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 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 desfavorecidos o marginados. (UNESCO, 1994:59)

Como quiera, ya desde el texto del Informe Final de la Conferencia, aparece una diferencia terminológica entre las versiones de los textos en inglés y en español; mientras que en el texto original en inglés se hace mención al término de “escuela inclusiva” como "inclusive school", el texto en español continua la referencia a la "escuela integradora". Resulta evidente que no se trata de un problema de “mala traducción”, sino de una discusión conceptual al respecto, ya que dentro de los debates del grupo de trabajo sobre política y legislación podemos leer finalmente:

"Se planteó un tema general en relación con la necesidad de dar con una definición aceptable de educación inclusiva y de distinguirla de la integración o de la inserción en el plan general. Se afirmó que un elemento esencial del concepto de inclusión guardaba relación con los cambios sistemáticos en la escuela y el distrito escolar y con el planeamiento de la enseñanza a nivel de gobierno local y central. La inserción en el plan general, por el contrario, se refería a individuos o grupos pequeños dentro del sistema actual, sin que se dedujera necesariamente que había que cambiar el sistema para posibilitar la inclusión de otros niños". (UNESCO, 1994:33)

El problema de la educación *inclusiva*, quiérase o no aceptar, deviene más bien del fuerte problema que ocurre en Europa sobre la población de inmigrantes. Sin tener el dato actualizado, pero en conocimiento de que para 1996 había una presencia de cinco millones de ciudadanos de la Comunidad Europea como residentes foráneos de sus países de origen sobre un total de diez millones de personas no pertenecientes a la Comunidad Europea pero viviendo en ella, junto a la existencia de una segunda y tercera generación de antiguos inmigrantes. Esto nos dimensiona el problema sobre las graves cuestiones que deben ocurrir en términos de procesos educativos, derechos políticos, legales, sociales y

económicos por un lado y, por el otro, hace notorio el por qué se multiplican las nociones de pertenencia cultural, dentro de un marco de unificación europea. Y evidentemente, esto genera problemas de desigualdad social cuando la sociedad entera no toma en consideración y valoración éstas diferencias, y muy particularmente en el ámbito escolar y educativo. (Rogers, 1997; Arnaiz, 1999).

La discriminación por las diferencias culturales no es nueva, pero se agudiza cuando aparece un gran movimiento de inmigrantes, como ocurre en Europa. Cómo señalan Duschatzk, y Skliar (2000), configurando los imaginarios sociales sobre la alteridad, la diversidad ha sido enunciada en tres formas: "el otro como fuente de todo mal", "el otro como sujeto pleno de un grupo cultural", y " el otro como alguien a tolerar". Si en la escuela es común encontrar una presencia de grupos étnicos claramente diferenciados por razones del color de piel, lengua materna, valores y comportamientos religiosos, y, junto a todo ello se agregan diferencias socioeconómicas, es fácil que estas diferencias generen entonces problemas o «*dificultades de aprendizaje*» y se reconozca así la necesidad de una educación «especial» para atender tales diferencias, pero dentro de la misma escuela.

De lo que se trata es de reconceptualizar el valor de la diferencia hacia los principios de igualdad, justicia y libertad y todo ello para establecer un compromiso permanente con las culturas minoritarias, de tal suerte que no sólo hay que reconocer unos derechos, sino que las culturas minoritarias deben de tener la libertad para desarrollarlos. Se trata de conseguir la plena convivencia democrática entre las personas que conforman una sociedad basada en el respeto a los derechos humanos y en el mantenimiento de relaciones pacíficas, comprensivas y solidarias. El respeto a la diferencia implica el reconocimiento de ser diverso y la tolerancia es el valor esencial que necesita la cultura de la diversidad. Es este un movimiento que procede desde dentro de la escuela común, y que algunos han llamado educación multicultural o intercultural. (García; Pulido y Montes, 1993; López, 1995)

Para el caso de México lo más cercano a este planteo lo tenemos en las escuelas de la frontera norte, donde se encuentra una población migrante muy diversa de nuestro propio país; así como en el centro y sur, donde encontramos población indígena que exige incluso una propuesta educativa bilingüe.

En todo caso, como señala Eliseo Guajardo (1998), la integración escolar y educativa procede y se desarrolla en y por la educación especial y se orienta hacia la educación básica; se trata de un "movimiento centrífugo" hacia la escuela regular. Por su parte, la inclusión sería más bien un "movimiento centrípeto", que surge de la propia educación general y regresa a ella, donde reconoce las diferencias y la diversidad de su población e incluye a los alumnos con discapacidad en sus aulas; es decir, ambos movimientos conducen hacia una escuela para todos.

Si bien las polémicas actuales sobre integración e inclusión parten de una reducción del concepto de integración ceñido a una enseñanza especial del grupo de las personas con discapacidad; mientras que por el contrario, la "inclusión" en su sentido más pleno se refiere a todo tipo de diferencias. Entonces, el problema se puede ubicar en la falta de comprensión del significado del concepto de necesidades educativas especiales. De hecho, si definimos la "desventaja" como una situación desfavorecida que conlleva la pérdida de participación y que se genera por interacción entre los componentes personales y los sociales, el grupo de posibles afectados se amplía, pero en términos de que este grupo es más probable que experimente «*dificultades de aprendizaje*»; y por ello, presente necesidades educativas especiales.

En este sentido, se debe reconocer que el concepto de inclusión es mucho más amplio que el de integración. Sin embargo, no se está de acuerdo en cómo se plantean las diferencias entre éstas concepciones. Porque finalmente, el concepto de inclusión no parte de supuestos distintos a los de la integración, sino que simplemente generaliza el hecho de reconocer las diferencias entre los alumnos y valorarlas todas. El impacto y el alcance de sus instrumentaciones en los sistemas educativos dependen de muchas otras condiciones.

Ciertamente, como dice Rosa Blanco (1999) "Difícilmente se puede aprender a respetar las diferencias si no se convive con ellas, si las diferencias de cualquier tipo se obvian y se excluyen. Una cultura de paz tiene que ver con equidad, justicia e igualdad. (..) La inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan "requisitos de entrada" ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique substancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan una discapacidad(...). La atención a la diversidad es una responsabilidad de la educación común porque las diferencias son inherentes al ser humano y están presentes en cualquier proceso de enseñanza -aprendizaje."

Si se quiere construir verdaderamente una sociedad democrática y formar ciudadanos que viven y ejercen los principios de libertad, igualdad y justicia social, entonces es un imperativo eliminar la exclusión y marginación social existentes; es ésta una tarea difícil, no porque se cambie de perspectiva, ni porque sobrepase el trabajo escolar, sino porque se amplía el horizonte y la responsabilidad en lograr una escuela común para todos, como paso necesario para lograr una sociedad más democrática, un sociedad abierta a la diversidad.

## Materiales Bibliográficos

- Advisory Centre of Education (ACE). (s/f). *Wider definition of children with special needs*. (Es un resumen del reporte de Mary Warnock intitulado "Special Education Needs. REPORT OF THE comités of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People") pp. 1-7. Londres, Inglaterra.
- Aguilar Montero, Luis A. (1991). *El informe Warnock*. Cuadernos de Pedagogía. nº 197. (Documento web) . <http://didac.unizar.es/jlbernal/warnok.html>. 14 de noviembre de 2002.
- Ainscow, Mel. (1999). *Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades*. III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Universidad de Salamanca, España.
- Arnaiz Sánchez, P. (1996). *Las escuelas son para todos*. Siglo Cero, 27(2), 25-34. España. (Documento web). 2000. Documentos para la INCLUSIÓN. <http://paidos.rediris.es/needirectorio/inclu.htm>  
5 de noviembre de 2002
- Arnaiz Sánchez. P. (1999). *El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual*. En A. Sánchez Palomino y otros (Coord.). Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad, pp. 61-90.
- Bautista Jiménez, Rafael. (1990). *Necesidades educativas especiales. Manual teórico-práctico*. Ed. Aljibe, España.
- Blanco, Rosa. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. (Documento web). Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe nº 48, Abril, UNESCO / OREALC, Santiago de Chile  
[www.inclusioneducativa.cl](http://www.inclusioneducativa.cl) . 18 de noviembre de 2002
- Casado Pérez, Demetrio y Egea García, Carlos.(2002). *Las estrategias para el cambio pro inclusión de las personas con discapacidad*. (Documento web). Disweb2000. <http://usuarios.discapnet.es/disweb2000/art/estrategias.htm>.  
24 de octubre de 2002
- Castillo Fernández, Dídimo y Orea Hernández, Silvia. (1999). *La integración social y laboral de las personas con alguna discapacidad*. Universidad Autónoma de Tlaxcala. Tlaxcala, México.
- Duschatzk, Silvia y Skliar, Carlos.(2000). *La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas*. (Doc. web). <http://www.pedagogia.netfirms.com/cuaderno/aduschatzky.html>. 5 de noviembre de 2002
- Ericsson, Kent. (1985). *The origin and consequences of the normalization principle*. Presentation, IAASSID Congress. New Delhi.
- Ericsson, Kent (1993). *Towards a more normal way of life*. (Documento web) En: Forum for disability support. <http://www.skinfaxe.se/ibs/spo01.htm>. 25 de noviembre de 2002
- Flynn, Robert J. (1994). *De la normalisation à la valorisation des rôles sociaux: evolution et impact entre 1982 et 1992*. Comunicación presentada en el Coloquio Científico Internacional: Dix ans de recherche à partager. Les limitations fonctionnelles et leurs conséquences sociales: bilan et prospectives, Montréal, 18-20 novembre 1992. VRS: La revue internationale de la

- Valorisation des Rôles Sociaux, Vol. 1(1).
- Franklín, Barry M. (1996). *Introducción: Lectura de los textos sobre discapacidad*. En: Barry M. Franklín (comp.), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. Pp. 7-32. Pornares-Corredor, Barcelona.
- García C., F. Javier; Pulido M., Rafael A. y Montes, Ángel. (1993). *La educación multicultural y el concepto de cultura*. «Revista de Educación» del Ministerio de Educación y Cultura de España (núm. 302, septiembre-diciembre) En: *Revista Iberoamericana de Educación. Número 13 - Educación Bilingüe Intercultural*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- García Pastor, Carmen. (1993). *Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar*. Universitas-44. PPU. Barcelona.
- Gimeno Sacristan, J. (1995). *Diversos y también desiguales. ¿Qué hacer en Educación!*. Rev. Kikiriki. Nº 38. p 18-25. MCEP. Sevilla.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *Formas de abordar la complejidad provocada por la diversidad*. En: *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. pp. 88-95 Morata. Madrid.
- Gómez-Vela, María; Sabeh, Eliana N. (2001). *Calidad de vida. Evolución del concepto y su influencia en la investigación y la práctica*. (Documento web) <http://www3.usal.es/inico/investigacion/invesinico/calidad.htm> 24/10/2002
- González Castañón, Diego. (2001). *Déficit, diferencia y discapacidad*. (Documento Web) *Topía en la Clínica* nº 5 – marzo del 2001/Monografías.com/Newsletter #81. <http://www.topia.com.ar/articulos/5cl-casta.htm>. 14 de noviembre de 2002
- Guajardo Ramos, Eliseo. (1998). *Integración e inclusión como una política pública educativa en América Latina y el Caribe*. Ponencia para el “III Congreso Iberoamericano de Educación Especial”, organizado por el Ministerio de Educación de Brasil, el Ministerio de Educación de Paraguay y auspiciado por UNESCO en Iguazú, Paraná, Brasil.
- Guajardo Ramos, Eliseo. (1999). *Inclusión y democracia social*. Conferencia magistral en Primeras Jornadas Internacionales de Educación para la Diversidad. “Integración Educativa”. Monterrey, Nuevo León.
- Jönsson, Ture. (1992). *La educación de niños con necesidades especiales*. En Documento Base: *Seminarios Regionales sobre Políticas, Planificación y Organización de la Educación de Niños y Jóvenes con Necesidades Especiales*. UNESCO,/ OREALC. Venezuela.
- López Melero, M. (1995). *Diversidad y Cultura: Una escuela sin exclusiones*. Rev. Kikiriki. nº 38., páginas 26-38. Sevilla, MCEP.
- OMS. (2001). *CIDDM-2: Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud*. Borrador final. Versión completa. Ginebra, Suiza.
- ONU. (1994). *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. A/RES/48/96. París.
- Richardson, John G. Y Parker, Tara L.(1996). *Génesis institucional de la educación especial: el caso de Estados Unidos*. En: Barry M. Franklín (comp.). *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. Pp. 125-162. Pornares-Corredor, Barcelona.
- Rogers, Alisdair. (1997). *Los espacios del multiculturalismo y de la ciudadanía*.

- (Documento web). <http://www.unesco.org/issj/rics156/rogerspa.html>  
29 de noviembre de 2002
- Rosenquist, Jerry. (1993). *La situación de la integración en Suecia*. En: López Melero, M. y Guerrero, J. F. (comp.) *Lecturas sobre integración escolar y social*. Pp. 259-268. Paidós, España.
- Schalock, Robert L. (1999). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. . III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Universidad de Salamanca, España.
- Sherman Heyl, Barbara.(1996). *La integración de la niñez discapacitada en las escuelas alemanas.Un estudio de campo sobre presiones y adaptaciones, 1982-1992*. En: Barry M. Franklín (comp.), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. Pp. 239-268. Pornares-Corredor, Barcelona.
- SEP / DEE. (1994). *Proyecto General para la Educación Especial en México*. Cuadernos de Integración Educativa No. 1. DEE. México.
- UNESCO. (1979). *Reunión de expertos de la UNESCO sobre educación especial*. Informe final. París.
- UNESCO. (1992). *Seminario Regional de la UNESCO sobre "Políticas, planificación y organización de la educación integrada para alumnos con necesidades especiales"*. Caracas, Venezuela.
- UNESCO (1994). *Informe final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca, España.
- UNESCO/OREALC. (1996). *Reunión regional sobre perspectivas de la educación especial en los países de América Latina y el Caribe. Informe final*. Santiago, Chile.
- Vislie, Lise. (1996). *Políticas de integración, educación especial y reformas escolares en las sociedades occidentales desde 1960*. En: Barry M. Franklín (comp.), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*, pp. 215-238. Pornares-Corredor, Barcelona.
- Walton, W.T.(1993). *Normalización e integración de los chicos con n.e.e. en el sistema educativo de Escandinavia a través de la observación de un educador especial de los Estados Unidos*. En: López Melero, M. y Guerrero, J. F. (comp.). *Lecturas sobre integración escolar y social*. Pp. 223-238. Paidós, España.
- WCEFA.(1990). *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: Una visión para el decenio de 1990*. Documento de referencia para la Conferencia mundial sobre la educación para todos. Jomtien, Tailandia.
- Wolfensberger, W. y Thomas, S. (1994). *An analysis of the client role from a Social Role Valorization perspective*. *SRV-VRS: The International Social Role Valorization Journal*, 1(1), 3-8.