

EL DERECHO SOCIAL FUNDAMENTAL DE LA EDUCACIÓN PARA ESCOLARES CON DISCAPACIDAD EN VENEZUELA

María E. Viloria

Centro de Investigaciones Educativas de la Universidad Nacional Experimental Politécnica “Antonio José de Sucre” Vicerrectorado de Puerto Ordaz. Estado Bolívar. Venezuela.

Recibido (13/05/2016), aceptado (12/08/2016).

Resumen: La respuesta social a las personas con discapacidad ha cambiado mucho con el desarrollo de la sociedad. De la crueldad en épocas antiguas, pasó a la reclusión en conventos y posteriormente en la modernidad, predominó el modelo médico-asistencial y pedagógico-terapéutico. Luego en la segunda mitad del siglo XX, bajo los principios de normalización, integración y sectorización, con predominio de las categorías: necesidades educativas especiales e integración escolar, se planteó la atención a los escolares con discapacidad en la escuela regular, como derecho fundamental, y como un deber de la sociedad de garantizar una educación en escuelas inclusivas donde éstos participen activamente, junto al resto de escolares. Esa es la tendencia mundial y Venezuela debe dar pasos más significativos en ese camino, en pro de una educación de calidad y más justa. Un estudio descriptivo en el municipio Caroní utilizando las metodologías cuali-cuantitativas, develó factores adversos, como son: una visión tradicional de educación dual que separa la escuela regular y la escuela especial, adicional a los errores en la aplicación de algunas políticas públicas, junto a la alta frontalidad política nacional en los últimos años. Mientras tanto son los más pobres de este vulnerable grupo social, los más afectados.

Palabras Clave: alumnado con discapacidad, derecho a la educación, integración escolar.

THE FUNDAMENTAL SOCIAL RIGHT OF EDUCATION FOR DISABLED CHILDREN IN VENEZUELA

Abstract: The social response to disabled people has changed a lot with the development of society. From cruelty in ancient times to seclusion in convents and later in modernity, the medical-care and educational-therapeutic model predominated. Then, in the second half of the twentieth century, under the principles of normalization, integration and sectorization, the predominance of the special needs education and school integration categories, the attention to students with disabilities in regular school was raised as a fundamental right and a duty of society to ensure inclusive education in schools where they participate actively, along with the other school. That is the global trend and Venezuela should take more significant steps on that path, towards quality fairer education. A descriptive study in the Caroní municipality using qualitative and quantitative methodologies, revealed adverse factors to that trend: a traditional view of dual education that separates the regular school and the special one, in addition to errors in the implementation of some public policies, together to high national policy frontality in recent years. Meanwhile, these people, the poorest of this vulnerable social group, are the most affected ones.

Key words: disabled students, educative rights, school integration.

I. INTRODUCCIÓN

El presente estudio se enmarca en la línea de investigación sobre los procesos de inclusión escolar y el respeto del principio de diversidad. Lo hemos asumido desde la perspectiva de entender lo educativo como derecho social fundamental de todos/as los/as niños/as con discapacidad. Como se sabe, este es un fenómeno que tiene características diferentes en cada país y en nuestro caso hemos hecho el acercamiento a

la problemática nacional en Venezuela, a partir de un estudio realizado en el municipio Caroní del estado Bolívar. Se trata del derecho social fundamental que tienen todos las/os niñas/os con discapacidad de poder participar activamente en una escuela regular inclusiva, flexible y de calidad, basada en el respeto y valoración a la diversidad. En esta aproximación a la realidad venezolana nos preguntamos ¿Cuáles son los fundamentos conceptuales y normativos que sustentan tal derecho? ¿En nuestro contexto nacional, cuáles son

los rasgos principales de las políticas públicas para el acceso a los centros escolares regulares del alumnado con discapacidad?

El drama detectado en el ámbito municipal del municipio Caroní, nos da elementos para afirmar que la búsqueda del cupo escolar de muchas familias con niños/as o jóvenes con alguna discapacidad, es verdaderamente preocupante, así como también, las limitadas oportunidades de acceso a la educación para las/os niñas/os con discapacidad de las zonas rurales. Los frecuentes y diversos obstáculos por parte de esta población para acceder a uno de los derechos sociales fundamentales, como es la educación, es inaceptable en esta Venezuela. Sobre todo, en este país cuyo lema central de las políticas públicas y la acción concreta de la gestión del Estado, ha sido la inclusión social y el reconocimiento de todos los derechos humanos, especialmente, para aquella parte de la población más desprotegida, es decir, los sectores socioeconómicamente más empobrecidos.

A continuación abordaremos algunos elementos históricos, conceptuales y normativos, a objeto de reflexionar sobre la respuesta social que a lo largo del desarrollo de la sociedad, se le ha dado a la atención de las personas con discapacidad, desde la época antigua, hasta la actualidad, para luego aproximarnos al análisis del caso venezolano, a la luz de algunos datos obtenidos en el proceso de investigación de campo y de la revisión documental.

1. Respuesta social a la atención de las personas con discapacidad

La revisión histórica nos sorprende con el registro sobre los más antiguos antecedentes de la crueldad en el tratamiento social que recibieron las personas con discapacidad [1] [2]. Esas prácticas inhumanas, sin duda alguna, fueron reflejos de una época empeñada en lograr una sociedad lo más homogénea posible. Luego, en la Edad Media junto al fuerte liderazgo de la iglesia y su ideología, se observa el inicio de momentos de mayor “piedad” en el trato de las personas con alguna discapacidad. Se establecieron así, albergues de aislamiento en hospitales y conventos, que iban desde lo caritativo hasta lo penitenciario, bajo una concepción claramente segregadora, pero no obstante, representó un período de avance con respecto a la inhumanidad de épocas anteriores.

Con el paso de los siglos y con el inexorable desarrollo de la sociedad, ya para finales del siglo XVIII, se observó una reforma de las instituciones que atendían a las personas con discapacidad, producto

de los movimientos sociales emblemáticos como la Revolución Francesa, de teóricos como Rousseau y de los importantes aportes del desarrollo científico-tecnológico en el campo de la medicina. Todo ello produjo significativos cambios de actitud socio-educativas respecto a la época anterior.

Este panorama basado en los nuevos paradigmas socio-culturales y científicos, permitió que ya para finales del siglo XIX se percibieran algunos avances importantes, especialmente de tipo médico y pedagógico. Sin embargo, es bueno recordar que continuaba predominando el “modelo de la institucionalización”, cuya característica fundamental era que a las personas internadas, se les consideraba como enfermos, con poca posibilidad de curación. Es en este marco que surge la Educación Especial, de la mano de la medicina en su afán por tratar esas patologías [3].

A finales del siglo XIX y, sobre todo, a principios del XX, es 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 tuvo que ver con la promoción y establecimiento de la obligatoriedad de la educación, factor éste que contribuyó para la conformación de un sistema de educación especial paralelo al sistema educativo general.

Este sistema dual de educación (educación ordinaria y educación especial), caracterizó a lo largo del siglo XX el modelo de atención para los niños y niñas con discapacidad, pero incluso en muchos países, entre los que se encuentra el nuestro, todavía actualmente, se observa el predominio disyuntivo de los dos sistemas escolares. En este sistema la característica fundamental es la clasificación del alumnado. Ello en virtud del auge de la medición psicométrica, como herramienta para clasificar a los estudiantes, de acuerdo a ciertos parámetros de tipo cognitivo y aptitudinal. Esa clasificación arrojaba como resultando dos grupos básicos: los estudiantes “normales” que estarían en las escuelas regulares y los “anormales”, que serían tratados en las escuelas especiales [4]. Esta opción de tratamiento, aunque más avanzadas que las anteriores, representó también una concepción homogeneizadora, segregadora y tradicional. Por lo que se comenzó a cuestionar a la Pedagogía Terapéutica, como un enfoque meramente clínico y reduccionista. Estas críticas tuvieron el mayor auge en la segunda mitad del siglo XX, que fue cuando se produjeron las transformaciones más significativas, desde el punto de vista de avance en la atención de las personas con discapacidad.

2. Los principios de normalización, integración y sectorización

En la segunda mitad del siglo XX, se produjo un proceso radical de transformación en lo que respecta a los paradigmas de atención educativa para las personas con discapacidad, especialmente para los niños/as y jóvenes. Esto ocurrió cuando emergieron los principios de *normalización, integración y sectorización* y con éstos, las categorías: *necesidades educativas especiales e integración escolar*.

El principio matriz es el de la “normalización” y surgió 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. El *principio de normalización* se instaura en los países escandinavos, en 1959, a través de las formulaciones del danés Bank-Mikkelsen quien “parte de la idea de la necesidad que la vida de una persona con deficiencia mental debe ser lo más parecida posible a la del resto de ciudadanos de la comunidad, en cuanto a su ritmo, oportunidades y opciones, y en las distintas esferas de la vida” (p.109) [4].

Estos planteamientos se desarrollaron hacia los países nórdicos y en 1961. El sueco Bengt Nirje, 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” (p.13) [5]. Aunque Nirje, aclara que no se trataba de la normalización de personas, sino más bien, que el principio estaba referido a la “normalización de las condiciones de vida” para las personas con discapacidad, condiciones que la sociedad debe garantizar a estas personas, como parte de sus derechos sociales. Para precisar mejor este concepto fundamental, advertiremos en primer lugar que no se debe confundirse normalización con normalidad, como lo refiere Muntaner [6] y luego, que el significado del principio de normalización implicaría:

que deben proporcionarse oportunidades y apoyo para permitir un estilo de vida similar en su naturaleza al de los demás miembros de la sociedad. Normalización significa la aceptación de las personas con su deficiencia dentro de la sociedad, con los mismos derechos, responsabilidades y oportunidades (p.97).

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 y 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 con impacto positivo para todos/as, pues esa concepción apunta hacia una sociedad más justa, respetuosa de lo diverso, tolerante y democrática.

En cuanto al principio de integración, los pioneros de estas formulaciones plantearon que cuando el principio de Normalización se traslada al contexto de las relaciones humanas, se habla de Integración. Para Dubrovsky [7] la integración como ideología debe sostenerse en un principio fundamental que es la valoración de las diferencias. Y ello debe traducirse en la práctica, en tener iguales oportunidades de participación social en sus distintos ámbitos: familiar, educativo, laboral, recreacional, entre otros.

Cuando hablamos del principio de sectorización, introducimos el principio de normalización al terreno de los servicios y su accesibilidad. La normalización y la integración pasan por la sectorización, ya que sectorizar significa acercar los servicios a la localidad donde se produce la demanda. Representa un proceso de descentralización, ya que los servicios requeridos para satisfacer las demandas de las personas, deben ser ofrecidos allí en su contexto, y no en lugares “especiales” y distantes [8]. Como ejemplo: un escolar sordo que vive en la población rural, no debería viajar todos los días a otra parroquia urbana, lejana, para acceder a su derecho al estudio en un centro especial para la discapacidad auditiva. En este sentido, la sectorización se lograría en buena medida, a través de la integración escolar de este alumnado en las escuelas regulares, garantizando las condiciones necesarias para ser atendido en su comunidad.

El gran significado histórico de los principios de normalización, integración y sectorización, fue su contribución con la ruptura de los valores y políticas sociales de homogeneización y de segregación. 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, originando, a su vez, un movimiento mundial por la integración escolar que cobra mayor fuerza en las tres últimas décadas del siglo XX.

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 y 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 con impacto positivo para todos/as, pues esa concepción apunta hacia una sociedad más justa, respetuosa de lo diverso, tolerante y democrática.

En cuanto al *principio de integración*, los pioneros de estas formulaciones plantearon que cuando el principio de Normalización se traslada al contexto de las relaciones humanas, se habla de Integración. Para Dubrovsky [7] la integración como ideología debe sostenerse en un principio fundamental que es la valoración de las diferencias. Y ello debe traducirse en la práctica, en tener iguales oportunidades de participación social en sus distintos ámbitos: familiar, educativo, laboral, recreacional, entre otros.

Cuando hablamos del *principio de sectorización*, introducimos el principio de normalización al terreno de los servicios y su accesibilidad. La normalización y la integración pasan por la sectorización, ya que sectorizar significa acercar los servicios a la localidad donde se produce la demanda. Representa un proceso de descentralización, ya que los servicios requeridos para satisfacer las demandas de las personas, deben ser ofrecidos allí en su contexto, y no en lugares “especiales” y distantes [8]. Como ejemplo: un escolar sordo que vive en la población rural, no debería viajar todos los días a otra parroquia urbana, lejana, para acceder a su derecho al estudio en un centro especial para la discapacidad auditiva. En este sentido, la sectorización se lograría en buena medida, a través de la integración escolar de este alumnado en las escuelas regulares, garantizando las condiciones necesarias para ser atendido en su comunidad.

El gran significado histórico de los principios de normalización, integración y sectorización, fue su contribución con la ruptura de los valores y políticas sociales de homogeneización y de segregación. 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, originando, a su vez, un movimiento mundial por la *integración escolar* que cobra mayor fuerza en las tres últimas décadas del siglo XX.

3. Las Necesidades Educativas Especiales y la Integración Escolar como categorías, en el contexto del informe Warnorck y la Declaración de Salamanca

Las necesidades educativas especiales (NEE) y la integración escolar son constructos básicos para este estudio que debe su popularización, entre otros, a dos hechos socioeducativos de gran significación:

el Informe Warnock en 1978 y la Declaración de Salamanca y su Marco de Acción, en España en 1994. Brevemente explicaremos el papel que han jugado cada uno de estos eventos.

3.1 El informe Warnorck

En el año 1974, en el Reino Unido, se conformó el llamado *Comité de Investigación sobre la Educación de Niños y Jóvenes Deficientes*, a objeto de evaluar el desarrollo de la educación especial en dicho país. De allí surge el conocido “Informe Warnock” que fue publicado en el año 1978 y se puede decir que representó un hito de gran importancia, no sólo para el proceso de integración en Inglaterra, sino para todo el mundo. Según Pujolás [9] tuvo “el enorme acierto de convulsionar los esquemas vigentes y popularizar una concepción diferente de la Educación Especial” (p.31). Las razones de estas afirmaciones, las podemos apreciar en el resumen que ofrecen algunos autores [10, 11] sobre los radicales y emblemáticos planteamientos de este informe, que planteó entre otros postulados, los siguientes:

- 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.
- 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.

Pero además de estos importantes planteamientos, se hizo énfasis en la sustitución de “la categorización” por un amplio concepto de “Necesidades Educativas Especiales” que comprende a un alumnado con cierta

clase de dificultades de aprendizaje, cualquiera que sea su causa. La autora Lus [3] expresa bastante claro lo que eso representa: “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” (p.34).

Definiremos la categoría sobre las necesidades educativas especiales, como 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 [8]. En este sentido, cuando hacemos referencia a un alumno con necesidades educativas especiales, estamos asumiendo que dicho alumno necesita de una serie de ayudas (pedagógicas o de servicios) no comunes, que le posibiliten el éxito escolar.

3.2 La Declaración de Salamanca y su Marco de Acción

En este apartado abordaremos el segundo evento socioeducativo de importancia para el desarrollo y consolidación mundial del proceso de integración escolar del alumnado con discapacidad, se trata de la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*, evento que fue realizado en Salamanca, España, en año 1994. De allí surge la conocida Declaración de Salamanca y su Marco de Acción, un documento que fue aprobado por unanimidad, por más de 300 participantes representando a 92 gobiernos del mundo, por lo que ha significado una valiosa herramienta conceptual y normativa para la orientación de los procesos de integración social y educativos a nivel mundial del alumnado con necesidades educativas especiales.

Dicho documento es de mucha significación para esta temática, por lo que su consulta es esencial. A continuación haremos un resumen de los principales planteamientos. Lo primero que resaltaremos es el enunciado conceptual sobre las necesidades educativas especiales [12].

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 marco conceptual y paradigmático, que repetimos, fue aprobado por unanimidad por 92 países en el año 1994, en el cual estaba incluida Venezuela, planteó y orientó hace 22 años lo siguiente: “Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades grave” [12]. Esta idea ha llevado a la de la escuela integradora y ¿por qué la escuela integradora? La respuesta es porque se están refiriendo a que la atención de todos los escolares, incluso aquellos, con discapacidades graves, debe hacerse desde las escuelas regulares y no en las escuelas especiales. Ello porque así se garantiza el acceso al derecho educativo y porque está demostrado que cuando el proceso se hace integralmente y progresivamente, los resultados son favorables en cuanto a mejoramiento de la calidad educativa para todo el alumnado.

Esta radical postura es verdaderamente trascendental para asumir los nuevos retos para los cambios en nuestro país. Claro está, que dicho proceso de transformación debe estar basado en una rigurosa organización y gestión, que garantice el cambio progresivo, consensuado y exitoso. Entre otras razones porque son diversos los factores que habría que cuidar para lograr una verdadera y masiva integración escolar. De esa manera, no se repetirán experiencias traumáticas que lo único que han logrado, es afianzar modelos y concepciones tradicionales en este campo, producto de la natural resistencia al cambio, ante los graves errores cometidos por la gestión gubernamental, en ocasión de plantearse un proceso de transformación en la atención de los escolares con discapacidad.

Ahora bien, cuando en el documento se habla de necesidades educativas especiales, no se está refiriendo sólo y exclusivamente al alumnado con discapacidad, su alcance es mucho más abarcador. Veamos a continuación una muestra de lo que estamos señalando [12].

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).

En otras palabras, este principio rector del Marco de

Acción que acabamos de referir, es en esencia lo que asumimos, defendemos y conocemos como el Principio de Atención a la Diversidad Escolar. Y su orientación es muy clara: “las escuelas deben acoger a todos los niños”, incluidos, como se mencionó antes, los escolares con discapacidad. De esta forma las escuelas se convertirían no sólo en escuelas integradoras, sino más allá, se convertirían en lo que a nivel mundial se conocen como escuelas inclusivas, donde participen activamente, el alumnado con discapacidad, junto al resto de escolares.

Ese es precisamente el reto para nuestro país, el garantizar a todos/as el derecho social fundamental de la educación, en escuelas abiertas e inclusivas, para lo cual sostenemos, que estas escuelas tendrían que estar preparadas (en formación docente, equipamiento, eliminación de barreras arquitectónicas, equipos de apoyo suficientes, cultura para la diversidad, entre otros) para recibir con entusiasmo y eficiencia pedagógica a todo el alumnado, pero especialmente a ese sector social tan vulnerable, como son los niños y niñas con discapacidad. Esa es la tendencia mundial y sin duda, que Venezuela debe dar pasos más significativos en esa vía, a objeto de avanzar hacia una educación de calidad y más justa.

4. El papel protagónico de la Educación Especial para la integración escolar

Los ya referidos cambios que se produjeron desde la segunda mitad del siglo XX, no sólo impactaron en lo que concierne a la atención de las personas con discapacidad, sino que también y de manera particular, influyeron en la Educación Especial (EE) como disciplina pedagógica. De esta forma, y especialmente en la década de los años 80, se hicieron grandes esfuerzos en pro de la integración escolar y 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 el mismo emblemático documento del Marco de Acción de la Declaración de Salamanca [12], se formularon orientaciones precisas al respecto, al destacar que se debía: “Transformar progresivamente los servicios de educación especial como apoyo a la educación regular”. Estas recomendaciones forman parte de los lineamientos fundamentales para todos los países del mundo y Venezuela está todavía en deuda con estas innovaciones.

Hablar hoy de educación especial debería estar en conexión con la escuela integradora o escuela inclusiva, en un rol de promoción y acompañamiento directo hacia los procesos de integración escolar, a

objeto de intervenir como equipos efectivos de apoyo. Los planteamientos de Freidin, una importante autora argentina [referida en 7] son claros al respecto:

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).

De allí nuestro pleno convencimiento de que no se trata, en ningún caso de eliminar la Educación Especial, como sí lo plantean algunos teóricos como Booth y Ainscow [referido en 10], en los términos de superarla como disciplina profesional. Más bien, hablamos de que la EE debe asumir nuevos retos históricos y nuevos roles como equipos de apoyo con protagonismo en la construcción de una escuela inclusiva e integradora en Venezuela y el mundo.

Dichos cambios, con sus diversos matices, se han producido en varios países del mundo, como, Suecia, España, Italia, Dinamarca, Noruega, Finlandia, Portugal, Reino Unido (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2003), Canadá, EEUU, entre muchos otros. Pero también esas transformaciones se han generado en buena parte de países en América Latina. Claro, que cada país con su especificidad en cuanto a desarrollo y consolidación de dicho proceso, destacándose en este momento países como Argentina, México, Chile, Cuba, El Salvador, etc. En el caso de Venezuela, según declaraciones autocríticas de las autoridades educativas [13], se reconoce un atraso en materia de atención del alumnado con discapacidad y plantean que el país también debe ponerse en consonancia con lo suscrito en recientes acuerdos internacionales. Acuerdos tales como:

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) (p.4).

Este es un reto que requiere ser asumido con prontitud y con eficiencia. Y el recurso humano que forma parte de la modalidad de la Educación Especial en Venezuela,

representa un factor favorable, pues es un personal con muchas fortalezas, por su experiencia y formación como especialistas, pudiendo asumir tareas de gran importancia, como por ejemplo: el asesoramiento para la evaluación y seguimiento de los casos, con especial énfasis en los temas asociados en las adaptaciones y flexibilidad curricular, la elaboración de materiales y métodos, la formación y capacitación a docentes, padres y comunidad educativa en general, el apoyo en el proceso de integración laboral, la participación en investigaciones educativas, la organización de eventos pro integración, entre muchas otras.

Su rol definitivamente debe ser protagónico ante este noble reto de mejorar la calidad educativa en Venezuela, y lo planteamos en estos términos, porque consideramos que avanzar hacia un adecuado proceso de integración escolar del alumnado con discapacidad, requeriría hacer cambios también radicales para toda la escuela. En ese sentido, un proceso de transformación hacia la escuela inclusiva e integradora, debe ser concebido y asumido desde la gestión de gubernamental, con visión sistémica, consensuada y holística y con participación de las escuelas y toda la comunidad educativa. No asumirlo de esta manera, sería comprometer su éxito.

II. DESARROLLO

5. Metodología

El estudio está circunscrito en el marco de un análisis descriptivo sobre el proceso de integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales asociado a una discapacidad intelectual, físico-motor o sensorial. En esta oportunidad estamos reflexionando sobre las políticas públicas del Estado venezolano para garantizar el derecho fundamental de la educación a

estos escolares. Lo hemos hecho a la luz de la revisión de las principales herramientas legales y normativas de carácter nacional e internacional y de la identificación de algunas estructuras institucionales. También se recurrió a las técnicas de las entrevistas y encuestas para analizar algunos factores de acceso al derecho educativo en escuelas regulares adscritas al Municipio Escolar Caroní, como factor que nos permitió aproximarnos a la realidad venezolana. De esta forma se optó por el uso de herramientas de orientación metodológica, tanto cuantitativas como cualitativas.

6. Resultados: presentación y discusión de resultados

En los primeros apartados expusimos buena parte del basamento normativo y legal de carácter internacional, que sustentaba y promovía la atención del alumnado con discapacidad en la escuela inclusiva, a través de una integración escolar principalmente en los centros educativos regulares y no en las escuelas especiales. Señalábamos también que en muchos países del mundo, esa era la tendencia y que nuestro país debía dar pasos más contundentes hacia esa dirección. Los resultados encontrados con la investigación, corroboraron esta necesidad detectada. Veamos a continuación los principales hallazgos de la realidad venezolana en esta materia.

6.1 El derecho a la educación en Venezuela, para el alumnado con discapacidad. Bases legales

Desde el punto de vista de las herramientas legales y normativas, como parte de las políticas públicas nacionales para garantizar el derecho educativo del estudiantado con discapacidad, en nuestro país existen los instrumentos que se muestran a continuación en la figura 1:

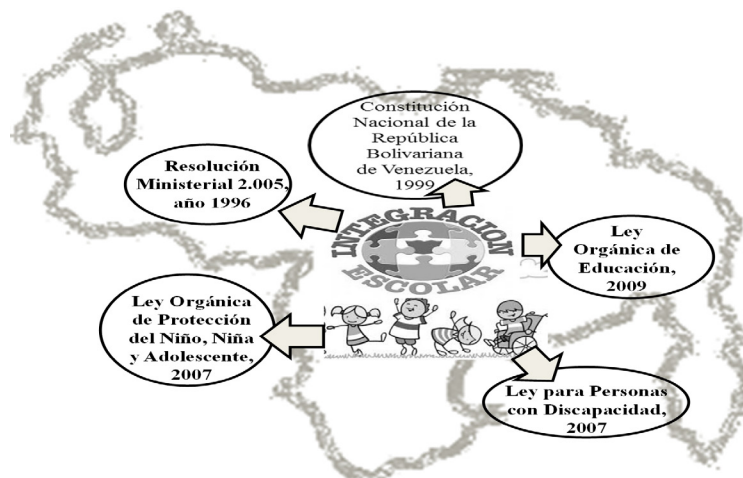


Figura 1: Principales leyes y normativas venezolanas que contemplan medidas para la integración escolar del alumnado con discapacidad.

Lamentablemente, de todas estas herramientas de tipo legislativas referidas en la figura 1, sólo la *Resolución Ministerial* N° 2005, emanada del Ministerio de Educación en el año 1996, es la más explícita y específica conceptual y reglamentariamente en esta materia, ya que fue promulgada exclusivamente para promover y normar los procesos de integración escolar en la escuela regular, del alumnado con discapacidad. Lo cual es muy significativo, porque ello denota una importante debilidad, desde el punto de vista de las políticas públicas en materia educativa para promover y estructurar dicho proceso.

A pesar de lo señalado en el párrafo anterior, no obstante, se debe decir, que también existen algunos lineamientos, de tipo más general que sí propugnan una integración escolar para el alumnado con discapacidad. Ejemplo de ello es la propia *Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela* (CNRBV) [14], que en el artículo 81, plantea:

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.

También en la *Ley Orgánica de Educación* (LOE-09) [15] - aunque esta Ley, en términos generales, es muy escueta en esta materia- en su artículo 6, planteó de manera no específica, pero clara, lo siguiente: “la educación es un derecho humano y un deber social fundamental concebida como un proceso de formación integral, gratuita, laica, inclusiva y de calidad”. También se debe señalar que, dos años antes a la LOE-09, en el año 2007, con la *Ley para Personas con Discapacidad* [16], se estableció en forma precisa, en el artículo 16, el problema del derecho a la educación de las personas con alguna discapacidad:

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 [subrayado nuestro] 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.

Como se puede observar, en nuestro país existe un cierto basamento legal para la integración en la escuela regular del alumnado con discapacidad, pero éste no

es muy abundante, ni muy específico, mucho más si lo comparamos con otros países. Ello a pesar del avance legislativo en los últimos 20 años, como se aprecia en la figura 1.

6.2 Estructura institucional y el predominio de la educación dual

La Educación Especial constituye una de las modalidades del sistema educativo venezolano, a objeto de atender las necesidades y particularidades de niños/as y jóvenes con discapacidad, por lo cual el Estado ha venido creando y ampliando estas unidades operativas a nivel nacional. Incluidos los diversos centros de atención, tanto planteles como institutos de servicios, como parte de la estructura institucional adscritos al Ministerio del Poder Popular para la Educación, con incidencia en la dinámica de avance o retroceso del proceso de integración escolar. Porque en nuestro país todavía predomina una atención del alumnado con discapacidad, principalmente desde los diferentes centros e instituciones de la modalidad de Educación Especial, a pesar de que también se tienen casos en condiciones de discapacidades leves, integrados en algunas escuelas regulares.

Los modelos o paradigmas de atención por parte de la institucionalidad de Educación Especial están basados en un emblemático documento que data del año 1997 denominado: *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*. A pesar de algunas modificaciones y actualizaciones, el documento tiene hoy en día vigencia en la gestión y concepción del trabajo para cada una de las estructuras institucionales de la modalidad.

Como muestra de la preeminencia de la educación dual en Venezuela (fortalecimiento de la coexistencia paralela de las escuelas especiales y escuelas regulares), según información oficial, en el año 2002, se incorporaron a nivel nacional, 57 planteles de Educación Especial al Proyecto de Escuelas Bolivarianas [17] 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. Por lo cual, reiteramos que la opción de la modalidad de Educación

Especial, ha representado el principal mecanismo del Estado venezolano, para garantizar el derecho a la educación de los escolares con necesidades educativas especiales asociados a una discapacidad.

Sin negar, como ya hemos hecho mención en párrafos anteriores, algunos esfuerzos gubernamentales para fortalecer las escuelas regulares en la atención de las dificultades de aprendizaje en general y en la atención específica de casos con discapacidad. Por ejemplo, Meza refiere que [18], 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, a través del incremento del número de las “aulas integradas” en estas escuelas y la contratación de un significativo número de docentes especialistas a nivel nacional. Pero, también tendríamos que decir, que los hallazgos del estudio señalan que no se observa una contundente política pública del Estado de carácter integral, nacional, sistemática y suficientemente organizada, para instaurar y fortalecer una escuela inclusiva e integradora en todas las instituciones escolares regulares del país, que permita acoger y atender debidamente a todo el alumnado con discapacidad.

De allí nuestra afirmación de que, mientras 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 discapacidad, en Venezuela nos hemos quedado en el modelo tradicional homogeneizador. Mientras en otras partes del mundo se ha estado avanzando hacia una escuela integradora, aquí se construían nuevos centros de la modalidad de Educación Especial, apuntalando una educación dual y una atención diferenciada y segregadora para estos escolares.

Las consecuencias de este modelo, son evidentes y preocupantes, ya que por muchos esfuerzos en la creación de centros específicos para la atención de los escolares con discapacidad, ciertamente de tipo especializada, pero no integradora y muy limitada desde el punto de vista de su cobertura, es muy difícil poder cubrir con toda la demanda de familias en búsqueda de instituciones y servicios para la atención de sus hijos. Los datos obtenidos en el *Estudio Psicosocial Pedagógico y Clínico Genético* para personas con discapacidad, realizado en el año 2007, representa una buena evidencia sobre esta problemática. Esta investigación fue planteada en el marco de la Misión José Gregorio Hernández y reveló lo inaccesible del derecho al estudio en Venezuela, para un significativo número de personas con discapacidad. Se habló de cerca de 15.000 niños/as y adolescentes con discapacidad que

estaban excluidos de los servicios educativos [14]. 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.

También como parte de los hallazgos del estudio, referiremos los siguientes datos de una investigación que realizamos en el estado Bolívar, municipio Caroní, donde la mayoría de los padres o representantes del alumnado con discapacidad, no informaban en la escuela regular sobre dicha condición, para no continuar en un largo y agotador proceso de peregrinaje en la búsqueda de un cupo escolar, después de haber sido reiteradamente rechazado por diversas instituciones escolares. Así lo reflejan las entrevistas realizadas a los familiares y luego, esto fue confirmado a través de una encuesta a directoras/es de escuelas regulares. En cifras porcentuales, esta es la situación encontrada: 65% de los padres no notificaron a la escuela, de la condición de discapacidad del escolar, antes de la inscripción y sólo un 35% sí lo hizo. Estos datos demuestran que el modelo de educación dual ha representado una respuesta restringida 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 [4, 9, 12].

Ante esta problemática nos preguntamos: si a nivel mundial se camina hacia otra dirección, si las experiencias recogidas en sendas investigaciones a nivel internacional concluyen que las escuelas inclusivas e integradoras son beneficiosas no sólo para su alumnado, sino para la construcción de una mejor y más justa sociedad, si las convenciones y organismos internacionales, a los cuales está adscrito Venezuela, han estado orientando y promoviendo la integración escolar, si nuestra legislación contempla, como se observó en párrafos anteriores, el derecho social fundamental de una educación para todos y todas ¿por qué en nuestro país se observa tan poco avance en materia de integración escolar del alumnado con discapacidad en la escuela regular?

La respuesta a tan complejo dilema parte por señalar que son diversas las razones y de alguna manera en los apartados anteriores, ya hemos abordado buena parte de éstas. Pero agregaremos un factor adicional y es lo asociado a los altos niveles de conflictividad política en el país en los últimos años. El contexto es el siguiente: el ascenso del gobierno bolivariano y la nueva CNRBV instituyeron una serie de innovaciones políticas-jurídico-filosóficas que trastocaron el modelo tradicional del acontecer normativo nacional y desplazaron estructuras ideológicas y socioculturales

que hasta entonces habían dominado. Por esa razón, a lo largo de estos 17 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.

En medio de ese escenario, a finales del año 2011, el Ministerio del Poder Popular para la Educación presentó 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 en teoría, 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 discapacidad [14]. Se partió de un estudio diagnóstico de la modalidad de Educación Especial para ese momento, 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)

Estos elementos diagnósticos reflejaron buena parte de las insuficiencias cualitativas y cuantitativas de la respuesta educativa a los escolares con discapacidad. Por lo que, en atención a esa realidad se justificó la necesidad de un proceso de innovación en la Modalidad de Educación Especial. En ese sentido, se definieron unos objetivos que apuntaban hacia una gesta transformacional que, según lo planificado, trastocaría paradigmas conceptuales y de funcionamiento muy arraigadas por parte del personal que trabajaba en las instituciones de la modalidad de Educación Especial y

en las escuelas regulares. Estos fueron los principales objetivos planteados [14]:

- 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)

En medio de este gran desafío 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. La propuesta incluyó la modificación de términos y nombres, creación de nuevas estructuras, la fusión y la eliminación de otras y el traslado de escolares con discapacidad de los espacios de la modalidad de Educación Especial hacia las escuelas regulares.

Sin embargo, lamentablemente tan importante proyecto para el cambio educativo, estuvo marcado por múltiples debilidades en su aplicación, entre las principales destacaremos: a) el plan de información y formación para las/os docente, de las escuelas regulares y de Educación Especial, no se cumplió en forma suficiente ni oportuna, b) estilo autoritario que se observó en muchas de las orientaciones y procedimientos, tales como, la obligatoriedad en el uso de categorías emergente como *diversidad funcional*; el traslado apresurado de escolares hacia la escuela regular y el cierre de algunas instituciones de la modalidad de Educación Especial c) pocos esfuerzos en la búsqueda de una programación basada en el consenso y d) insuficiencias presupuestarias para garantizar el equipamiento necesario dentro de las escuelas regulares.

Todos estos elementos fueron altamente contraproducentes y generaron 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*" [19].

De esta manera se generó un ambiente de confusión e incertidumbre y 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, que fue fácil y eficientemente aprovechado por el sector político opuesto al gobierno, que a través de todos los medios de comunicación disponibles para ello, lograron incrementar significativamente los niveles de inseguridad y angustia de las/os docentes y familiares de los escolares. Para poner sólo un ejemplo

de lo que estamos comentando, fue llamativo cómo en el periódico *El Universal*, se publicó en el mes de marzo del año 2012, 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.

Por lo que tendríamos que concluir que tanto los graves errores en la implementación de la Reforma, como la fuerte conflictividad política del país, llevaron a la culminación en Venezuela, del primer intento sistemático y de envergadura de un proceso masivo de integración escolar en los centros regulares, para el alumnado con discapacidad. Sin embargo, por otra parte, debemos señalar que con todo y los errores en su aplicación, el lapso que duró dicha Reforma, permitió favorecer la acción educativa en algunos aspectos que referiremos a continuación: a) se incrementó el número de personal de apoyo para la integración escolar, b) se aumentó el número de escolares con discapacidad en la escuela regular y c) 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. A pesar de esos pocos logros, no se pudo dar el salto que nuestra educación pudo haber dado. De esta manera se pierde en Venezuela, una de las más grandes oportunidades para avanzar hacia una educación más inclusiva, integral, justa y por tanto, de mayor calidad.

III. CONCLUSIONES

1. La integración escolar implica valorar las diferencias y respetar la diversidad en el aula, por tanto, la escuela regular debe aprender a trabajar con niños con discapacidad y la escuela especial debe apoyarla y acompañarla en ese reto. Esa es la tendencia mundial y Venezuela debe dar pasos más significativos en ese camino, a objeto de garantizar una educación de calidad y más justa para todos/as.

2. Es necesario romper el modelo de educación dual y es impostergable un cambio en los principios, paradigmas y líneas de acción para ampliar la atención de los escolares con discapacidad y erradicar su exclusión del sistema educativo venezolano.

3. En Venezuela el derecho a la educación de un importante número de niños/as y adolescentes con discapacidad están siendo cercenado y son los más pobres de este vulnerable grupo social, los más afectados.

4. El cuerpo jurídico y normativo para la promoción, conceptualización y organización del proceso de

integración escolar del alumnado con discapacidad, en nuestro país es insuficiente, dado que no es profuso, pero además, es poco específico. La exigua dedicación en la LOE-09, a dicho tema, es una muestra clara al respecto, sobre todo, tratándose de una ley de esta envergadura y donde se establecen las actuales directrices y basamentos de la educación venezolana.

5. Para garantizar la implementación efectiva de una integración del alumnado con discapacidad, en las escuelas regulares, además de las implicaciones curriculares a todos los niveles, existen otros factores que se deben tomar en cuenta: la cultura del respeto a la diversidad y la sensibilización de la sociedad, el contar en calidad y cantidad con los equipos especialistas de apoyo para el asesoramiento y acompañamiento en el proceso de integración, la formación y actualización de nuestros docentes y en general, tomar en cuenta todos los factores asociados a la organización del sistema educativo.

IV. REFERENCIAS

- [1] Boada A., Valero L. y Niuman T. Evolución histórica de la educación especial mundial y en Venezuela. Mimeo. Informe académico. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2011).
- [2] Sales A. Bases pedagógicas de la Educación Especial. Proyecto docente. Universitat Jaume I. Mimeo. España. (2004).
- [3] Lus M. De la integración escolar a la escuela integradora. Argentina: Paidós. (2003).
- [4] Jiménez, P. y Vilá, M.. De educación especial a educación en la diversidad. Málaga: Ediciones Aljibe. (1999).
- [5] Pichs B. Trebal de Recerca: formación inicial del maestro ante la integración escolar. (Material preparado como material de apoyo) mimeo. Girona: Universitat de Girona. (1999).
- [6] Muntaner J. La sociedad ante el deficiente mental. Normalización, integración educativa, inserción social y laboral. España: Narcea. (1998).
- [7] Dubrovsky S. La integración escolar como problemática profesional. Argentina: Noveduc. (2005).
- [8] Viloria M. Atención a la diversidad en la Unidad Educativa "Alta Vista Sur: Una aproximación a la realidad venezolana. Informe de investigación. Mimeo. Ciudad Guayana, Venezuela. (2005).
- [9] Pujolás P. Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la E.S.O. Mimeo. s/f.
- [10] Echeita G. Educación para la inclusión o educación sin exclusión. Madrid: Narcea. (2006).
- [11] Sánchez A. Integración educativa y social de los

- estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería. [Documento en línea]. Editorial de la Universidad de Almería. (2009). Recuperado el 12/12/15. En: <http://www.discapnet.es/Castellano/comunidad/websocial/Recursos/Documentos/Tecnica/Documents/Integracion.pdf>
- [12] UNESCO. Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Marco de acción. 07 al 09 de junio de 1994. España. [Documento en línea]. Recuperado el 21/03/15. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>
- [13] Ministerio del Poder Popular para la Educación. La modalidad de Educación Especial en el marco de la Educación Bolivariana: "Educación sin barreras": Caracas. (2011). [documento online]. Recuperado el 24/04/16. Localizado a través de: <https://docs.google.com/document/d/1mIV0MAgzPzUCVPJxLSTJcWl2NsHQDKXbrNvCSzjgxic/edit>
- [14] Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. Del 24 de marzo de 2000. Gaceta oficial N° 5.453. Venezuela. Asamblea Nacional.
- [15] Ley Orgánica de Educación. Del 15 de agosto de 2009. Gaceta oficial N° 5.929. Venezuela. . Asamblea Nacional.
- [16] Ley para Personas con Discapacidad. Del 05 de enero de 2007. Gaceta oficial N° 38.598. Venezuela. Asamblea Nacional.
- [17] Torres M. La educación especial en Venezuela. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2007).
- [18] Meza R. Estrategias didácticas para la integración social de niños con diversidad funcional en la escuela bolivariana "Las Guayabitas" municipio Cruz Paredes del estado Barinas. (2013). [Documento en línea]. Recuperado el 23/04/15. En: http://araguaney.me.gob.ve/?page_id=203
- [19] Viloria M. 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.

RESUMEN BIOGRÁFICO DE AUTORES

María Viloria. Socióloga egresada de la Universidad del Zulia en 1988. Maestría en Gerencia de los Recursos Humanos en la Universidad Nacional Experimental de Guayana en 2002. Doctora en Educación con la Universidad de Girona, España, en el año 2016. Desde 1997 realiza actividades como docente con carácter ordinario en el Departamento de Estudios Generales de la UNEXPO Vicerrectorado Puerto Ordaz, sección de Humanidades, como profesora con categoría "Agregado" a cargo de las cátedras: Metodología de la Investigación, Venezuela ante el Siglo XXI y Proyecto Social Científico y Tecnológico. Entre los años 2008 y 2010, asume la organización y coordinación del nuevo componente curricular de Servicio Comunitario Universitario en la UNEXPO Puerto Ordaz como Coordinadora Regional de dicho Departamento. Actualmente coordina el Centro de Investigaciones Educativas de la UNEXPO Vicerrectorado Puerto Ordaz. En el año 2013 fue ratificada por el Ministerio del Poder Popular para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación como Acreditada nivel A-1 del Programa a la Innovación e Investigación PEII 2013.