

**DERECHO A LA EDUCACIÓN PARA PERSONAS CON NECESIDADES
ESPECIALES EN HISPANOAMÉRICA EN EL CONTEXTO DEL
NEOLIBERALISMO.**

**Right to Education for people with special needs in Latin America
in the context of Neoliberalism.**

Dr. Pedro Enrique Villasana López
Departamento de Salud Universidad de los Lagos. Chile.
pedro.villasana@ulagos.cl
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8713-8202>

Francy Armina Oviedo Ortiz
Maestrante del Programa de Magister en Educación.
Universidad Bolivariana Venezuela
oviedofrancy@hotmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2637-2713>

Recibido: 30.03.2021

Revisado: 20.04.2021

Aceptado: 28.04.2021

Cómo citar este artículo: Villasana, P. y Oviedo, F. **Derecho a la educación para personas con necesidades especiales en Hispanoamérica en el contexto del neoliberalismo.** Salud y Bienestar Colectivo. 2021; 5 (2): 123-136.

Resumen.

Este trabajo intenta una aproximación crítica al desarrollo histórico del Derecho a la Educación inclusiva y no discriminatoria para personas con necesidades especiales en Hispanoamérica. Para ello se realiza una revisión de los antecedentes e hitos más relevantes en España, Cuba, Argentina y Venezuela, contrastándolos con su correlato empírico. Esto permite visibilizar, en el marco del establecimiento del neoliberalismo como modelo de desarrollo hegemónico, inconsistencias entre el desarrollo legislativo y su concreción en la vida de las personas con necesidades educativas especiales en términos del ejercicio de la Educación como un Derecho; poniendo en discusión los lineamientos de política de organismos internacionales en la materia.

Palabras clave: personas con necesidades especiales, inclusión, segregación, Derecho Humano, neoliberalismo.

Abstrac.

This work attempts a critical approach to the historical development of the Right to Inclusive and non-discriminatory Education for people with special needs in Latin America. For this, a review of the most relevant antecedents and milestones in Spain, Cuba, Argentina and Venezuela is carried out, contrasting them with their empirical correlate. This makes it possible to make visible, within the framework of the establishment of neoliberalism as a model of hegemonic development, inconsistencies between legislative development and its realization in the lives of people with special educational needs in terms of the exercise of Education as a Right; putting into discussion the policy guidelines of international organizations on the matter.

Keywords: people with special needs, inclusion, segregation, Human Right, neoliberalism.

Introducción

A los efectos de este trabajo, al hablar de personas con necesidades educativas especiales, se hará referencia a aquellas personas diagnosticadas con Síndrome de Asperger (S/A) o Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). El Síndrome de Asperger es un trastorno neurológico que se puede identificar dentro del espectro del autismo de alto nivel de funcionamiento, esto es, sin discapacidad intelectual, una condición congénita y evolutiva que radica en la discapacidad social⁽¹⁾. En 1994 el término fue añadido al Manual Estadístico y Diagnóstico, 4ta Edición (DSM-IV) de la Asociación Estadounidense de Psiquiatría. Esta condición se caracteriza por tener problemas para relacionarse con los demás y comprender las normas sociales por lo que en ocasiones presenta comportamientos inadecuados. Es una condición que ha venido en incremento exponencial, existen investigaciones que aseguran que uno de cada 100 niños nacidos es diagnosticado dentro del Trastorno del espectro Autista (TEA) ,y su prevalencia ha sobrepasado los diagnósticos de cáncer, diabetes y HIV⁽²⁾. Esta condición fue identificada y tipificada recientemente, y existen muchas personas que aún no han sido diagnosticadas; por esta razón la población con este síndrome viene en aumento, especialmente en aquellas regiones y países en los cuales el acceso a los procesos diagnósticos está cada vez más al alcance de las poblaciones. Por su parte, el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es una patología psiquiátrica que, según la Asociación Americana de Psiquiatría, afecta al neurodesarrollo de la persona que lo padece, exponiendo un patrón persistente de hiperactividad, inatención e impulsividad que trasciende diversos espacios cotidianos de un individuo. Este fenómeno, es el principal problema de salud mental que afecta a la infancia, exponiendo cifras de prevalencia diagnóstica entre un 5 y 8% a nivel global⁽³⁾. Sin embargo el marco legal, las políticas públicas educativas universitarias, a nivel internacional y nacional, no han tenido el mismo ritmo en su desarrollo para atender los requerimientos formativos de las personas con necesidades educativas especiales. Aunque existen disposiciones legales que las respaldan, existe una gran deuda social que debe ser atendida, y que no basta que sea reconocida, parece necesario tomar acciones.

Naciones Unidas admite y proclama la necesidad de reconocer la inclusión en la educación; el artículo 24 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas discapacitadas “reconociendo que existe una variedad de estudiantes que históricamente se encontraban excluidos o se vulneraban sus derechos, la UNESCO en la declaración de Salamanca, en relación a la educación inclusiva, aprobó los principios, políticas y prácticas para las necesidades educativas especiales, y un Marco de Acción⁽⁴⁾. Sin

embargo luego de 27 años no ha sido posible materializar los ideales de una educación integracionista ya que estos planteamientos parecen haber sido un tanto simplistas ante lo avasallante de la complejidad del problema. La Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas entre 1998 y 2004 apoyó la idea de que el Derecho a la educación inclusiva era un proyecto político, y se promovió la promulgación de leyes generales de educación en América Latina centradas en tres pilares: accesibilidad, no discriminación y accesibilidad material ⁽⁵⁾. Por su parte, Mercosur Educativo lo abordó desde la integralidad de los países miembros y la coordinación entre los Ministerios de Educación, exponiendo como sus objetivos educativos: a) consolidar y fortalecer la dimensión educativa en la integración; b) formar una conciencia social que sea favorable al proceso de integración pero respetando la diversidad cultural, física y geográfica de los países que conforman Mercosur ⁽⁶⁾. Sin embargo, la respuesta ha sido insuficiente, y sobre todo, ha estado sujeta a los vaivenes geopolíticos y en los *modelos de desarrollo* de los diferentes países, violentando o ignorando acuerdos en la pugna entre considerar el asunto como individual o colectivo, gasto o inversión social.

Algunos antecedentes.

Las Necesidades Educativas Especiales (NEE) nacen de la urgencia de incorporar metodologías, técnicas y procedimientos para apoyar a cualquier estudiante que requiera una atención específica; que lo lleve a alcanzar su desarrollo formativo, profesional social y personal. Un estudiante tiene NEE cuando presenta alguna dificultad en el desarrollo del proceso de aprendizaje en cualquier aspecto académico que le impide alcanzar sus objetivos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Cuando emergió el paradigma de la educación inclusiva en los años cincuenta se formó un movimiento que se tradujo en su aprobación mundial, ofreciendo igualdad de oportunidades educativas, y dejando atrás el sistema segregacionista producto de la interpretación que etiquetaba a los participantes como anormales, estigmatizándolos ⁽⁷⁾. Esto podría interpretarse como el fortalecimiento de la educación inclusiva como Derecho Social, y no como *un bien* sujeto a las reglas del Mercado.

Desde el siglo XIX se vino logrando el reconocimiento progresivo del derecho a la educación de todos, pero manteniendo su carácter segregacionista y reforzando las desigualdades. El primer documento que habla sobre la igualdad de condiciones de acceso a la educación es la Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada en 1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas ⁽⁸⁾. A partir de 1978, el Informe Warnock se ocupa de analizar las prestaciones educativas a favor de los niños y jóvenes con deficiencias en Inglaterra, Escocia y Gales, considerando los aspectos médicos de sus necesidades y los medios conducentes a su preparación para entrar en el mundo del trabajo; con la finalidad de estimar el uso más eficaz de los recursos para tales fines y efectuar recomendaciones ^(9,10). Las Normas Uniformes de 1993 aprobadas por Naciones Unidas, conceptualizan a la igualdad de oportunidades como aquel proceso mediante el cual los múltiples sistemas de la sociedad (físicos, servicios, actividades, información) se ponen a disposición de todos y todas, – especialmente de las personas con discapacidad ⁽¹¹⁾. La Declaración de Salamanca establece un acuerdo mundial para lograr la integración en la escuela ordinaria del alumnado con NEE, y establece entre sus metas que la integración de niños con discapacidad deberá formar parte de los planes nacionales de “educación para todos” ⁽¹²⁾, en sintonía con lo dispuesto por la Convención Internacional de los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad, cuyo principal propósito declarado es promover, proteger y asegurar el goce pleno en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos, libertades fundamentales y oportunidades por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad, haciendo efectivo

este derecho sin discriminación, y asegurando un sistema de educación inclusivo en todos los niveles de enseñanza a lo largo de la vida ⁽¹³⁾.

Durante el siglo XX las NEE fueron tomando preponderancia dentro del paradigma educativo a nivel mundial, generando disposiciones de la UNESCO (Organización de las Naciones UNIDAS para la Educación, la Ciencia y la Cultura), ONU (Organización de las Naciones Unidas) UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) y otros. El término Educación Especial ha sido, durante muchos años, sinónimo de segregación, y hasta hace poco tiempo se ha considerado a las personas con déficit como *ineducables*, recluyéndolas en centros asistenciales para solucionar el “problema” de la sociedad, pero no el de las personas con NEE. Durante la década de los 90 UNICEF y UNESCO generaron encuentros, declaraciones y compromisos entre los países de Latinoamérica, el Caribe y del mundo en general, con la intención de impulsar nuevas condiciones en los sistemas educativos para universalizar el acceso a la educación, fomentar la equidad, reducir las desigualdades y suprimir las discriminaciones referidas a las posibilidades de aprendizaje de los grupos más vulnerables⁽¹⁴⁾. Veamos su correlato en algunos países.

Políticas de inclusión a partir de Necesidades Educativas Especiales en Hispanoamérica.

Trataremos de presentar un sucinto recuento analítico del desarrollo de las políticas públicas en el contexto de la diversidad cultural de los pueblos y comunidades en el ámbito hispanoamericano, así como mostrar algunos fundamentos teóricos que sustentan el abordaje de las políticas públicas de inclusión educativa para personas con necesidades educativas especiales (NEE) en los sistemas educativos hasta el nivel universitario. Esta evolución parte de la experiencia que han tenido países como: España, Argentina, Cuba, Chile y Venezuela.

A finales del siglo XX y principios de siglo XXI en estos países la atención a personas con NEE ha ido evolucionando y dando respuestas, impulsados por su desarrollo económico, social, político y educativo, por lo que se puede encontrar que en cada caso estas disposiciones están sustentadas por leyes y políticas de Estado en concordancia con las necesidades y condiciones de cada país.

En el caso de España la Ley General de Educación de 1970, planteaba por primera vez la necesidad de atender a los alumnos con necesidades especiales, pero establecía esta “educación especial como un sistema paralelo al normal u ordinario que respondía básicamente al modelo de educación especial segregada y se definía en función del tipo de alumnos que debían acudir a esos centros, “deficientes e inadaptados”⁽¹⁵⁾. La creación de las Escuelas de Educación Especial generó un proceso segregacionista, que no estaba diseñado para atender la diversidad de necesidades sino para separar a los participantes de la educación tradicional con una educación paralela. En 1982 se aprueba la Ley de Integración Social de Minusválidos (LISMI) que establece indicaciones y principios referidos a la supresión de barreras arquitectónicas, prevención de posibles minusvalías y el tratamiento a través de la detección y rehabilitación, normando principios referidos a la integración laboral y ámbito educativo, y estableciendo con claridad que el entorno más favorable para la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales es el sistema ordinario del que disfrutaban los alumnos denominados “normales”. Estos principios básicos de integración social se desarrollan y se concretan en el “Real Decreto de 1985 de Ordenación de la Educación Especial. En 1990 se aprueba la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que reforma la idea de una educación para todos, dedicando un capítulo a la Educación Especial, asegura políticas de educación compensatoria que refuerzan la acción del sistema educativo para evitar desigualdades derivadas del nivel económico, social, cultural,

geográficos, étnicos o de la discapacidad del alumno; y en 2002 la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) refuerza la educación especial, introduciendo el concepto de alumno con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, estableciendo que los alumnos dispondrán de los recursos necesarios para que puedan alcanzar dentro del sistema los objetivos establecidos de carácter general ^(16,17).

Sin embargo, la presencia de estudiantes con estas características en la enseñanza universitaria en el contexto español ha sido muy escasa, aumentando desde finales de la década de los ochenta y, especialmente en los años 90 ⁽¹⁸⁾. España es uno de los países pioneros en el uso de la modalidad de Comunidades de Aprendizajes (C/A) para Adultos, y actualmente existen 157 CA constituidas en las principales zonas de exclusión social, y constituyen una estrategia exitosa que permite a los participantes desarrollar sus procesos formativos en espacios más accesibles, cercanos y amigables. Pero estos procesos transitan subsumidos al proceso de liquidación progresiva del Estado de Bienestar en España durante los años transcurridos de este siglo XXI ⁽¹⁹⁾.

En el caso de Cuba, parece tener especial relevancia tomar en consideración la evolución del fenómeno dentro de los procesos históricos, políticos y sociales que dicho país ha vivido. La Educación Especial (EE) en Cuba tiene importantes antecedentes considerados como etapas evolutivas: antes de 1959, de 1960 a 1980, década del 90, siglo XXI⁽²⁰⁾, destacándose que antes de 1959, con un sistema educativo prácticamente inexistente, la EE era desconocida. En 1962 surge el departamento de enseñanza diferenciada, y en la década de los años 60 se produjeron importantes avances, creándose en 1962 el departamento de EE. En 1980 comienza la formación de especialistas universitarios, y se crean departamentos y facultades en los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) del país. En esta etapa se establecieron las bases teóricas y metodológicas para la extensión de los servicios de esta educación como correlato de un marco legal en evolución; el Decreto Ley No. 64 de 1982; aulas para alumnos con deficiencias múltiples; círculos infantiles especiales.

En la década de los 90 se produce la reconceptualización de la educación especial; el diagnóstico, caracterización, escolarización e intervención, así como en la formación de los docentes. Se logró una mayor integración de sus fundamentos desde el punto de vista filosófico, sociológico y psicológico, en los cuales el problema de la educabilidad de las personas con características especiales en su desarrollo adquirió definitivamente un papel esencial. Se destacan: la creación del Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial (CELAEE), y las aulas integradas en las escuelas primarias para alumnos con retardo en el desarrollo psíquico y trastornos de la conducta. Según González y Reyes (2009), después de la abolición de la dictadura de Batista, la educación cubana se desarrolla en el marco de una transformación radical de la sociedad, manifestándose en la inclusividad de todos los sectores de la población; ejemplo de ello es el programa “Yo sí puedo” que más allá de categorías religiosas, sociales, económicas y étnicas ha traído como resultado la incorporación de nuevos conocimientos a las realidades del contexto cubano e internacional. También afirma González, que el sub-sistema de Educación Especial de Cuba atiende a escolares con retraso mental, retardo en el desarrollo psíquico, sordos, hipoacúsicos, ciegos, débiles visuales, estrápicos, ambliopes, sordo-ciegos, autistas, trastornos en el lenguaje, limitaciones físico-motoras y con trastornos de la conducta ⁽²¹⁾.

En la actualidad la educación superior en Cuba se encuentra en una constante y profunda transformación que tiene como una de sus características visibles la integración de las universidades existentes en cada provincia. Según Pérez ⁽²²⁾ la Universidad de Holguín creó el departamento de Educación Especial y Logopedia con más de 30 años de fundado y la

mitad de sus profesores con doctorado, estrechando relaciones con el subsistema de educación especial en el territorio y las organizaciones de discapacitados. Por ejemplo, esta universidad tiene en su claustro profesores con algún déficit que podría haber originado discapacidad, alcanzando algunos de ellos el título de Doctor en Ciencias y reconocimiento social y profesional a nivel nacional y en el extranjero.

Examinar el caso cubano es necesario para poder contrastar con los procesos vividos en el resto de América Latina, dada la continuidad y coherencia que han tenido las políticas de Estado en educación en los últimos sesenta años, en contraste con los vaivenes que podemos observar en el resto de los países.

En Argentina la incorporación de inclusión y las NEE fue avanzando desde fines del siglo XIX; las ideas liberales se plasmaron en la política educativa, y la educación pasó a ser medio privilegiado para lograr la unidad nacional. El plan social educativo fue creado por el Ministerio de Cultura y Educación en 1937, abarcando todas las provincias del país con diferentes niveles de cobertura de acuerdo a la definición de “zonas de mayores necesidades”⁽²³⁾. El plan priorizaba la “asignación de recursos y esfuerzos” entre otras cosas para: Programas de becas para alumnos con riesgo en la continuidad de la escolaridad, fortalecimiento de capacidades docentes, atención a las necesidades educativas de la población aborigen, y apoyo a escuelas de Educación Especial.

En 1960 se empezó a considerar la posibilidad de integrar al niño ciego y la disminuida visual en la escuela común; en 1967 se registra una experiencia de integración de niños ciegos y disminuidos visuales en las escuelas primarias de La Plata, y en 1974 se integraron niños ciegos en los jardines de infantes de Córdoba. En 1991 tuvieron lugar las Primeras Jornadas Inter-cátedras de Educación Especial, que tienen como meta alcanzar una coherencia entre las programaciones teórico-prácticas de las distintas universidades. Es importante señalar que en Argentina definen o separan los conceptos de educación inclusiva e integración educativa. Según, el uso del vocablo “integración” se refiere más específicamente a la inserción de alumnos con NEE en las escuelas comunes^(24,25). En la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se establece que las personas con discapacidad no pueden quedar excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y el Estado argentino incorpora como central el modelo de derechos humanos de la discapacidad reflejado en la CDPD-ONU, aprobada en el país mediante la Ley Nacional N° 26.378 del año 2008, y con jerarquía constitucional mediante la Ley N° 27.044 del año 2014. El artículo 11 de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 que garantiza la inclusión educativa a través de políticas universales, estrategias pedagógicas y asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Asegurando condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre personas sin discriminación, garantizando a todos el acceso y condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades. Una clara definición de la educación inclusiva como Derecho, responsabilidad del Estado⁽²⁴⁾.

Debe destacarse la creación de la Comisión Universitaria sobre Discapacidad de la Universidad Nacional de la Plata, gestada con el fin de lograr la plena inclusión en el sistema universitario. Además en el año 2005 la comisión Universitaria responde ante la demanda apoyando el proceso de inclusión a nivel de educación superior, y “a partir de la promulgación de la Ley Nacional de Educación (Ley 26.206) se desarrollan políticas para garantizar trayectorias educativas integrales a alumnos/as con discapacidad”⁽²⁶⁾.

En Chile, durante las últimas décadas se han ido incorporando y profundizando de manera progresiva el tema de las NEE en la agenda de políticas públicas. La focalización de

los esfuerzos en esta materia se expresa en un conjunto de iniciativas de política que ofrecen oportunidades de integración a estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje ⁽²⁷⁾. En los años 90, Chile inicia un proceso de Reforma Educacional con el fin de lograr una educación con calidad dentro los valores de la equidad y justicia. Entre 1992 y 1997 el Ministerio de Educación implementó la línea del Programa MECE/BÁSICA, dirigido a la formación de los profesores de escuelas especiales y de grupos diferenciales, lo que permitió que profesores/as y especialistas avanzaran en cuanto al planteamiento y puesta en marcha de nuevos enfoques para abordar la atención de las necesidades educativas especiales ⁽²⁸⁾.

Durante los años 90, también se promulgó el Decreto Supremo de Educación N° 490/90 ⁽²⁹⁾, el cual instituyó normas para integrar a los participantes con las mal llamadas discapacidades en la educación regular, paso muy importante para la educación especial ya que marcó el inicio de una etapa para la EE con visión inclusiva. En 1994, se promulgó la Ley N° 19.284 sobre la plena integración social de las personas con discapacidad, la cual instruyó al Ministerio de Educación a reglamentar y asegurar la integración a la enseñanza regular de la población escolar con discapacidad. A partir de 1998 la educación especial (EE) contó por primera vez con recursos del presupuesto nacional, lo cual ha permitido desarrollar nuevas y numerosas acciones de soporte y de entrega de recursos pedagógicos, tanto a las escuelas especiales como a los establecimientos de educación regular con integración ⁽²⁹⁾.

En relación a la educación universitaria, en la facultad de medicina de la Universidad de Chile, se elaboró un informe sobre la “Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad en la Universidad de Chile: un compromiso con la equidad”, donde se habla sobre la Atención a la Diversidad en la Educación Universitaria; allí se indica que “se ha permitido el ingreso de personas con algún compromiso visual, auditiva o motora a sus carreras”⁽³⁰⁾, esto por supuesto con la ayuda, el sacrificio y constancia individual del estudiante, también con el apoyo de sus familias y sin duda con la buena voluntad y solidaridad de compañeros de carrera. “Las Instituciones Superiores no procuraban un apoyo adicional, porque se entendía que las y los estudiantes discapacitados debían adaptarse “como pudieran” a la naturaleza de la vida universitaria”⁽³¹⁾. La sociedad en conjunto está exigiendo a las Universidades que también ofrezcan respuestas efectivas, que promueva una educación inclusiva. Con ello se trata de revertir el mal manejo de las NEE en las universidades, las cuales continúan con las características tradicionales, que persisten en posturas excluyentes.

Chile es uno de los países de América del sur con importantes avances en cuanto al tratamiento de las NEE. Este país ha ido construyendo un enfoque de inclusión y diversidad que les permite abrir un compás de opciones que contemplen alternativas que funcionen realmente. Esto frente al importante reto que representa el acceso a las oportunidades en una sociedad en la que también la educación está sometida a las reglas del Mercado, quedando restringida por la capacidad de pago de las familias, especialmente para instituciones muy especializadas.

En Venezuela la historia de la Educación Especial tiene un largo transcurrir. En 1980 con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación, se plantea la educación especial como modalidad, y al sistema educativo se incorporan servicios de apoyo como las aulas anexas, los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) y los Talleres de Educación Laboral (TEL). En la década de los 90 el modelo avanza hacia lo pedagógico. Entre 1993 y 1999, específicamente en 1996, se decreta la resolución 1762 referida a las Normas para el ingreso y permanencia de los alumnos en los planteles oficiales y privados de los niveles preescolares, básica, media diversificada y profesional. Su contenido no se encuentra dirigido únicamente a las personas con necesidades especiales, sino que incluye a la población de estudiantes de educación

regular, y posteriormente la resolución 2005 que permitiría impulsar y fortalecer las normas para la integración escolar de las personas con necesidades educativas especiales, estableciendo que todos los planteles públicos de los diferentes niveles y modalidades deben garantizar el ingreso, prosecución y culminación de los estudiantes con necesidades educativas especiales, con el apoyo de servicios internos⁽³²⁾. Debe destacarse que esto ocurría en el contexto de las reformas de corte neoliberal aplicadas en Venezuela durante los ochenta y los noventa, caracterizadas por la des-inversión estatal y el retroceso de lo público, generando contradicciones entre el marco legislativo y su correlato empírico, sujeto al modelo en proceso de imposición.

A partir de 1999 de la mano de la revolución bolivariana y la nueva Constitución, la educación especial entra en un proceso de transición socio-política hacia la construcción de un modelo de sociedad inclusiva e integradora, que requiere de una educación capaz de formar a los republicanos y republicanas, lo cual implica incorporar actualización de la política de educación especial⁽³³⁾. En Venezuela se afronta el tema de las NEE desde una perspectiva de inclusión, abordándolo casi en su totalidad en los niveles de educación primaria y media diversificada, obedeciendo lineamientos emanados de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV), y lo previsto en la Ley Orgánica de Educación. La CRBV en su artículo 103 declara “ la educación integral permanente de calidad en igualdad de condiciones y oportunidades, y siempre toma en consideración la equidad, la igualdad y la inclusión.” El Plan de la Patria para el periodo 2019- 2025, establece que debe fortalecerse el marco jurídico para la erradicación de toda forma de discriminación por motivos de origen social, sexismo, racismo, xenofobia, posición política, discapacidad. Todo esto presupone una apertura para el abordaje de la necesidad educativa especial como un derecho inalienable y brinda una plataforma sólida que bien puede sostener las acciones que impulsen cambios en las políticas públicas que den respuesta a la correcta atención de las personas con necesidades educativas especiales.

Se asume la nominación de la Atención Educativa de las personas con Necesidades Educativas Especiales y se asume un modelo Integral Humanístico Social (enfoque histórico-cultural). La visión y misión de la política, y la conceptualización de la modalidad, apuntaban hacia el respecto a la diversidad y el acceso a una educación integral. Además la educación especial no podía verse como una variante escolar de la educación regular, de tal manera que desde este momento, cualquier transformación de la educación especial suponía una transformación en el sistema educativo general.

En el nivel universitario, a partir de la Constitución de 1999, el Estado Venezolano puso en marcha iniciativas orientadas a una educación inclusiva, estableciéndose que las políticas deben acompañar a los estudiantes en la prosecución de sus estudios, por lo que en la mayoría de los centros de educación universitaria se aborda la disposición de incorporar a las personas con NEE dentro de su propuesta educativa. Desde la creación de las misiones educativas, Misión Sucre en 2003, y Misión Cultura en 2004, destinadas a la democratización de la formación de profesionales, hasta la creación y resignificación de Universidades, como la Universidad Bolivariana de Venezuela y la Universidad Politécnica Territorial Kléber Ramírez, con perspectiva orientada a una educación emancipadora, crítica y en sintonía con la realidad y el proyecto de país, se puso en marcha un modelo alternativo que propuso tomar en cuenta el perfil del individuo, quién es, qué sabe, qué quiere ser, y sobre todo qué conoce sobre los problemas existentes en su comunidad. Pensum de estudio abiertos o semi-abiertos, flexibles, con ritmo propio, y en los cuales están incorporados valores de la identidad latinoamericana, regional, local y nacional, y que tienen por finalidad facilitar el acceso y la

prosecución de la educación universitaria pública, permanente, integral, gratuita y en igualdad de oportunidades de todas las y los bachilleres que así lo demanden, con el propósito de incrementar el nivel educativo de la población y formar ciudadanos (as) comprometidos con el desarrollo del país, con nuevos modelos educativos universitarios sustentados en la sinergia institucional y la participación comunitaria, y con base en la democracia corresponsable, participativa y protagónica^(34,35).

Venezuela es uno de los países en el siglo XXI con más leyes y normas proclamadas en casi todos los ámbitos de la vida, en mayo de 2016 se aprobó la Ley de atención integral para personas TEA (trastorno del espectro autista) y condiciones similares. Esta ley obliga al estado venezolano a brindarles atención a las personas descritas dentro Trastornos del Espectro Autista o TEA, y fortalece las bases legales para la construcción de posibilidades formativas adecuadas a las necesidades, y viene a saldar una deuda histórica con las personas que han sido discriminadas por no encajar en los modelos establecidos por una sociedad elitista y discriminatoria, que se estableció siguiendo lineamientos de un sistema económico que desvirtúa el fundamento epistémico de la educación y lo convierte en un aparato de reproducción de mano de obra útil y formada⁽³⁶⁾. Sin embargo, Venezuela desde inicios del siglo XXI también ha debido transitar un camino lleno de obstáculos internos y externos, tensiones geopolíticas, bloqueo económico internacional, corrupción institucional, deterioro del salario de las y los docentes, migraciones, y un cúmulo de etcéteras que han condicionado el funcionamiento de su sistema educativo, la concreción del cuerpo legal alcanzado y del país en general, dificultando la tarea de vislumbrar a corto y mediano plazo sus futuros posibles.

Retos para la educación inclusiva en el escenario neoliberal.

A nivel mundial, en Hispanoamérica, y en particular en América Latina, pueden identificarse por lo menos en los últimos cuarenta años, ciclos histórico – políticos en un ir, venir y transitar entre los llamados estados de Bienestar no cristalizados, y las sociedades neoliberales de Mercado generadoras de múltiples tensiones y contradicciones por su impacto bien documentado en la calidad de vida y el ejercicio de Derechos en las poblaciones, entre otros de la salud y la educación⁽³⁷⁾. Ciclos geopolíticos que se manifiestan con cada vez mayor fuerza a partir de la década de 1970 junto a la crisis de la deuda, y que se van instituyendo progresivamente hasta 1980, cuando el Consenso de Washington formaliza la instauración del modelo neoliberal, particularmente en América Latina, de la mano del Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. La receta neoliberal, con el achicamiento del Estado, disminución del “gasto social”, des-legitimación de los Derechos Sociales, descentralización, des-estatización y privatización de los servicios públicos, y liberalización de la economía; que someten a los países a las reglas del Mercado (en algunos casos con el uso de la fuerza militar)⁽³⁸⁾. Esto podemos constatarlo, tanto en las Políticas Públicas (también en educación), como en su correlato presupuestario. El Derecho a la educación inclusiva navega en un mar de incertidumbres, donde sus posibilidades de realización quedan sometidas a la oferta y la demanda, y se enfrentan a la dualidad de ser asunto Público o Privado, objeto o no de las políticas públicas y de la responsabilidad del Estado o del Individuo.

En el proceso se pueden verificar avances y retrocesos asincrónicos más o menos evidentes durante las décadas de 1980, 90, y lo que va del siglo XXI en los países de Hispanoamérica; en todos los casos condicionados por la tensión entre la posibilidad o no de la existencia y ejercicio de Derechos Sociales en el modelo de Sociedad y Desarrollo imperante en cada momento. Además, la biologización y medicalización del diagnóstico y

atención a las personas con necesidades especiales, resulta determinante para el enfoque Biomédico o Humanista, integrador o mecanicista, humanista o excluyente y farmacológico que domina el escenario y se materializa como política pública, en algunos casos con importantes ganancias para las empresas químico-farmacéuticas.

Así vemos como, en paralelo al desarrollo de legislaciones favorecedoras de la inclusión educativa, se institucionaliza la medicalización; tomando el caso de Chile como ejemplo, resulta llamativo que la Junta Internacional de Fiscalización de Estupefacientes (JIFE) coloca a Chile entre los 10 países en el mundo que más consumen metilfenidato, medicamento que se utiliza para tratar a personas diagnosticadas con TDAH ^(39,3). En los registros del Ministerio de Educación de Chile, en las Necesidades educativas transitorias donde se encuentran el TDAH y algunos problemas de aprendizaje leves, el registro aumentó de 77 mil el año 2011 a 192 mil en 2014. Debe destacarse que en el año 2010 entró en vigencia el decreto que consideró al TDAH *causal de subvención por Necesidad Educativa Especial*; por lo tanto el estímulo de la subvención parece haber generado un aumento inflado de este trastorno como mecanismo usado por las escuelas para acceder a fondos adicionales, además condicionando informalmente el ingreso y permanencia de las y los estudiantes al consumo del medicamento; siendo además cómplices ignorantes (más no inocentes) del negocio de las empresas farmacéuticas y de los daños colaterales que la medicación, muchas veces innecesaria provoca. Si bien la OMS señala que entre el 4% y el 5% de los niños presenta TDHA, en Chile alcanzaría al 17%. Durante el año 2015 se registraron 78.891 ingresos de atención en los Servicios Públicos de Salud en niños entre 0 y 16 años en los diagnósticos de Trastorno Hiperactivo (19.595), Trastorno Disocial (1629), Trastorno de Ansiedad de separación (1568), Trastorno del Comportamiento (42.833), Trastorno de Ansiedad (11.347), Trastorno Generalizado del Desarrollo (2019). El 90% de ellos se encuentra medicado ⁽⁴⁰⁾. Esto no es una tendencia novedosa o exclusiva de América Latina ni mucho menos; el informe 2005 de la Comisión de expertos del Parlamento inglés declaraba:

“está claro que no puede acusarse en solitario a la industria farmacéutica del problema de la medicalización de la sociedad, pero dicha industria ha exacerbado el problema estimulando una confianza enfermiza en el uso de los medicamentos; la tendencia actual es catalogar cada vez más y más individuos como 'anormales' y necesitados de tratamiento farmacológico”⁴¹.

Hay que tener presente que para la racionalidad del Mercado tal cosa como los Derechos Sociales no tienen ningún sentido, y por lo tanto el Estado no debe intervenir en un asunto que es de la esfera privada del paciente, y en todo caso de su familia, pues no es el Estado quien debe *incluir*, sino más bien cada individuo quien debe *competir* por los bienes (como la educación) en el Mercado que es la Sociedad ⁽³⁷⁾. Esta es la lógica del neoliberalismo como modelo de desarrollo que permite entender la ralentización de los avances en educación inclusiva en la mayoría de los países de América Latina durante las décadas de 1980 y 1990. Tal como señala Forcades, para que esto ocurra es necesaria la participación de muchas instancias y actores clave; Gobierno, empresas, parlamento (y su respectivo lobby), así como aquellos que de manera inconsciente ejecutan esta *Política de Estado*. La serie de externalidades que han traído consigo los procesos de Reforma aplicados en la mayoría de nuestros países (excepto Cuba), no son fallas de mercado ni casualidades curiosamente sincrónicas; se asemeja más a una política de recolonización bien estructurada impuesta por cualquier medio ⁽³⁸⁾.

El conjunto de evidencias que comprometen el derecho al acceso educativo de las personas con necesidades educativas especiales, la defensa de la inclusión y la educación para todos, constituyen un campo de controversias y tensiones muy complejo, y es un reto para la lucha de los pueblos por la igualdad de derechos e integración social, frente al modelo neoliberal y los múltiples condicionantes socioeconómicos y políticos vigentes, más allá del avance legislativo. La constante y regularidades que podemos identificar en los sucesivos ciclos de Reforma ha sido la liquidación de los proyectos de Estado de Bienestar y de cualquier intento de establecer Derechos Sociales, entre ellos la educación inclusiva, en contraste con los esfuerzos intermitentes de Contra-reforma en países como Argentina, Venezuela, Bolivia y el resto del territorio nuestroamericano.

BIBLIOGRAFÍA.

- 1- Hervas, A; Maristany, M; Salgado, M; Sánchez, L. (2012, .dic). Los trastornos del espectro autista. Retrieved from <https://www.pediatriaintegral.es/numeros-antteriores/publicacion-2012-12/los-trastornos-del-espectro-autista/>
- 2- PTEA, L. (2016). *Ley de Atención Integral y Protección para las Personas Cofv* Trastornos del Espectro Aut Ista (Tea) y Condiciones Similares. Disponible en: <https://transparencia.org.ve/project/ley-de-atencion-integral-y-proteccion-para-las-personas-cofv-trastornos-del-espectro-aut-ista-tea-y-condiciones-similares/>
- 3- Bello Sánchez, O. (2021) Discursos sobre el trastorno por déficit de atención e hiperactividad en la región de Los Lagos, Chile. Tesis presentada para optar al grado académico de Magíster en Salud Colectiva de la Universidad de Los Lagos, Chile 2021. (Mimeo)
- 4- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Retrieved from <https://sid-inico.usal.es/documentacion/declaracion-de-salamanca-y-marco-de-accion-sobre-necesidades-educativas-especiales/>
- 5- UNESCO. (1995). Servicio de informacion sobre discapacidad. Retrieved from <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD>
- 6- mercosur.int. (2018). Cooperación Internacional MERCOSUR. Retrieved from <https://www.mercosur.int/temas/cooperacion-en-el-mercosur/>
- 7- : Manjarrés Carrizalez, D., y Vélez Latorre, L. (2020). La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 253-297. <http://doi.org/10.172> Retrieved from <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/download/9902/8026/28267>
- 8- UN.ORG. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Retrieved from <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- 9- Warnock, M. (1978). Informe Warnock. Retrieved from https://www.ugr.es/~aula_psi/INFORME_WARNOCK_.htm
- 10- Diez, Adriana Cecilia Las "necesidades educativas especiales". Políticas educativas en torno a la alteridad Cuadernos de Antropología Social, núm. 19, 2004, pp. 157-171 Universidad de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina Diez, A. (2004). Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/1809/180913911010.pdf>
- 11- Kujawa, j. (2017). Normas Uniformes de la ONU. Retrieved from <https://provea.org/opinion/normas-uniformes-onu/>
- 12- Declaración de Salamanca Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994). Retrieved from <https://cultura-sorda.org/declaracion-de-salamanca-conferencia-mundial-sobre-necesidades-educativas-especiales-acceso-y-calidad-1994/>
- 13- Nacional, A. (2009). Retrieved from <http://www.juris-line.com.ve/data/docs/354>

- 14- UNESCO-OEI. (2008). XI y XII JORNADAS DE COOPERACIÓN EDUCATIVA CON IBEROAMÉRICA SOBRE EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIÓN EDUCATIVA. Retrieved from <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/XI-XII-jornadas-de-Cooperacion.pdf>
- 15- Medina, M. (2017). La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas *cermi.es*. Retrieved from https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/ONUn%C2%BA21_ONU_0.pdf
- 16- Gonzalez, M. (2011, feb). La normativa sobre educación especial en España y las adaptaciones curriculares para el área de Educación Física. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 15, Nº 153, Febrero de 2011. Retrieved from <https://www.efdeportes.com/efd153/normativa-y-las-adaptaciones-curriculares-para-educacion-fisica.htm>
- 17- Espana, G. d. (1982). Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. Retrieved from <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1982-9983>
- 18- Fernández, J. (2003). Necesidades educativas especiales en el contexto universitario español. Retrieved from http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista131_S4A1ES.pdf
- 19- Beltrán-Villamizar, Y. I., Martínez-Fuentes, Y. L. y Vargas-Beltrán, A. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. Educ. Educ. Vol. 18, No. 1, 62-75. DOI: 10.5294/edu.2015.18.1.4 Retrieved from <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/4223/3966>
- 20- S.Borges, M. (2009). *www.cubaeduca.cu*. Retrieved from <http://www.cubaeduca.cu/media/www.cubaeduca.cu/medias/pdf/4733.pdf>
- 21- Gonzalez-Reyes. (2009). Desarrollo de la Educación en Cuba después del año 1959. Revista Complutense de Educación ISSN: 1130-2496 Vol. 21 Núm. 1 (2010) 13-35 Retrieved from <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED1010120013A/15175>
- 22- Perez, E. (2017). La inclusión como un proceso por el sistema educativo: experiencias de inclusión en la universidad de Holguín, Cuba. ARTIGOS. Educ. Soc. 38 (138) Jan-Mar 2017 <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017151507>
Retrieved from <https://www.scielo.br/j/es/a/fCh44mwmwnVfRjTyRb8fNgD/?lang=es>
- 23- Finnegan-Pagano. (2007). El derecho a la educación en Argentina / Ana Pagano y Florencia Finnegan. - 1a ed. - Buenos Aires : Fund. Laboratorio de Políticas Públicas, 2007. E-Book. (Libros FLAPE; 2) ISBN 978-987-22071-6-8 Retrieved from <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/el-derecho-a-la-educacion-en-argentina.pdf>
- 24- Mataluna, M. (2011). Políticas de atención escolar a personas con necesidades educativas especiales: Un estudio comparado Brasil e Argentina. Retrieved from <https://www.saece.com.ar/docs/congreso4/trab87.pdf>
- 25- Lovari, C. (2019). Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión. ISBN 978-987-47076-5-9 Retrieved from https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf
- 26- Fajardo, s. (2017). *revista scielo.cl*. Retrieved from https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782017000100011
- 27- Morales, M. (2016). Necesidades educativas especiales en el siglo XXI. Evolución del discurso político en Chile, iniciativas y contrastes con el debate internacional. Proyecto para acceder al grado de magíster en educación mención dificultades de aprendizaje. repositorio.uc.cl. Obtenido de https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/21592/Tesis_Magister_MMorales.pdf

- 28- Ministerio de Educación División de Educación General Unidad de Educación Especial Santiago (2005). Política Nacional de Educación Especial. Nuestro Compromiso con la Diversidad Biblioteca digital MECL. Obtenido de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/POLiTICAEDUCESP.pdf>
- 29- Chile, C. d. (14 de enero de 1994). Ley Ley 19284. EEstablece normas para la plena integracion social de personas con discapacidad. Ministerio de Planificación y Cooperación Biblioteca Congreso de Chile. Obtenido de BCCh: <https://www.bcn.cl/leychile/Navegar?idNorma=30651>
- 30- Universidad de Chile (2016). Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad en la Universidad de Chile: un compromiso con la equidad. Obtenido de https://www.uchile.cl/documentos/anexo-1-inclusion-de-estudiantes-en-situacion-de-discapacidad-en-la-universidad-de-chile-un-compromiso-con-la-equidad_156787_4_4346.pdf
- 31- Lira Ramos, H; Ponce de León Leiva, R. (2006). Desafios de la educación universitaria para atender la diversidad. Horizontes Educativos, núm. 11, 2006 Universidad del Bío Bío Chillán, Chile redalyc.org. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/979/97917575005.pdf>
- 32- Rubiano Albornoz, E; Lozada, F. (2014) *La educación especial en Venezuela. Memorias, retos y proposiciones. Educere, [S.l.]*, v. 19, n. 62, p. 215-230, jun. 2018. ISSN 1316-4910. Disponible en: Fecha de acceso: 08 nov. 2021 EREVISTA.SABER.ULA. Retrieved from <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/11896/21921923009>
- 33- Carias, M. (2017). Educación especial en Venezuela integración e inclusión. *otras voces en educacion .org*. Retrieved from <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/216909#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20especial%20en%20Venezuela,adolescentes%20en%20el%20aula%20regular>.
- 34- Universidad Bolivariana de Venezuela. (2003). Documento Rector. Retrieved from <https://antonifrank.files.wordpress.com/2009/05/documento-rector-ubv1.pdf>
- 35- Rivas, P. (2019). Los Estudios Abiertos. Consideraciones sobre el método en la formación avanzada de un Programa Nacional (PNFA). *Educere*, vol. 23, núm. 75, pp. 267-292, 2019 Universidad de los Andes *educere*. Retrieved from <https://www.redalyc.org/journal/356/35660262005/html/>
- 36- Transparencia.org (2016). Misión Sucre. Retrieved from <http://www.transparencia.org.ve>
- 37- Villasana López, Pedro. “*El discurso de la trampa del discurso*”. Acerca del Sentido Histórico del Discurso de la Eficiencia y Eficacia en el Sector Salud en Venezuela. Ediciones de la Asociación de Profesores de la Universidad de Carabobo. 2009.
- 38- Villasana López, Pedro. *Resiliencia Neoliberal en América Latina. ¿Cuestión Genética o Fraude Continuada?* En el libro: De los Estados Larvales a las Mariposas. Escenarios de la Razón Neoliberal en América Latina. Compilador: César Augusto Palencia Triana. Editorial INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA POLITÉCNICO GRANCOLOMBIANO. Bogotá 2018
- 39- JIFE. (2013). Sustancias sicotrópicas: Estadísticas para el año 2012. Las evaluaciones de necesidades médicas anuales y Científicas. Obtenido de Naciones Unidas: https://www.incb.org/documents/PRECURSORS/TECHNICAL_REPORTS/2013/arPRE2013_S_Ebook_S_r.pdf (Consultado: 16-12-19)
- 40- Cámara de Diputados de Chile. (27 de Julio de 2017) Proyecto que Modifica la ley General de Educación y la ley sobre Subvención del Estado a establecimientos educacionales, en el sentido de prohibir que se condicione la permanencia de estudiantes al consumo de medicamentos para tratar trastornos de conducta. Boletín N° 11662-04 Disponible en: https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrJ7JIJKoVhIEIAaWJjfgx.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1636145801/RO=10/RU=https%3a%2f%2fwww.camara.cl%2fverDoc.aspx%3fprmID%3d11979%26prmTIPO%3dINICIATIVA/RK=2/RS=g0qP7hKx9FFph00h6hCysDPaPk-
- 41- Forcades i Vila, Teresa (2006). Los crímenes de las grandes compañías farmacéuticas. Imprimeix: Edicions Rondas S.L. • ISSN: 0214-6495 • ISBN: 84-9730- 139-0 Julio 2006

