

Discapacidad y necesidades

Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales: Nuevos Paradigmas en la Atención a la Diversidad

Valeria Herrera Fernández

Resumen

Este artículo presenta una reflexión crítica sobre los cambios paradigmáticos acaecidos en las formas de abordar las necesidades educativas especiales de los alumnos con discapacidad. El cambio de paradigmas operado en las últimas décadas ha repercutido fuertemente tanto en el rol de la educación especial como en el de la educación común, así como en sus relaciones con la integración escolar.

En este sentido, se pretende analizar cómo el actual paradigma postula que las dificultades de aprendizaje son el resultado de la interacción entre las características de los estudiantes, los factores sociales y ambientales y las condiciones de escolarización.

Palabras clave: Discapacidad - Paradigmas educativos - Integración escolar.

Summary

This article presents a critical reflexion on the paradigm changes that have appeared because of the ways to approach special education according with disabled students' special needs. The changes of paradigms which have happened in the last two decades have strongly affected the role of education for disabled students searching for integration in a school environment and traditional education for ordinary students as well.

This article tries to analyze how the present paradigm states that the learning difficulties are due to the interaction among the students' disabilities, the social and the environmental factors and school conditions.

Key words: Disability - Educational paradigms - School integration

Introducción

La historia de las personas con discapacidad o con alguna necesidad educativa especial, ha transitado desde las concepciones basadas en la segregación hacia posturas fundamentadas en la integración. La historia humana está plagada de referencias que dan cuenta de las condiciones de desigualdad social y discriminación a las que han sido sometidas estas personas. Muchos de los fundamentos de estas desigualdades estaban relacionados con las consideraciones de lo bello y lo bueno que nuestra cultura heredó del mundo clásico. A este fundamento estético y ético se agregaron luego los paradigmas organicistas que consideraban al cuerpo como una máquina perfecta con funciones claramente delimitadas e inscritas en lo biológico. Este paradigma, sustentado en el cuerpo-máquina, fue crecientemente cuestionado por nuevos paradigmas centrados en la importancia de la acción humana en la modificación de la propia naturaleza. De este modo, incluso la medicina, la educación y las más diversas disciplinas asumieron la creación de las herramientas teóricas y prácticas para la transformación humana. En consecuencia, paulatinamente las personas con discapacidad van siendo “menos defectuosas”, los defectos biológicos ya no son tan significativos porque la educación social y los instrumentos creados por el propio ser humano van minimizando sus efectos. Dichos instrumentos culturales modifican las consecuencias que la realidad biológica impuso y son ejemplo de la importancia de la interacción social. Ello significa que el sujeto está auto-construyendo sus cualidades psicosociales, ya que estas no están predeterminadas por leyes o mecanismos biológicos, fisiológicos o genéticos.

En este sentido, Vygotski (1997) señala que en la educación de las personas con discapacidad, frecuentemente es necesario crear formas culturales peculiares para lograr el desarrollo del niño. Argumenta que junto con el alfabeto visual, utilizado por toda la humanidad, se ha creado para los ciegos un alfabeto táctil, conocido popularmente como sistema Braille. Igualmente, se ha creado para los sordos el alfabeto digital o dactilología. Asimismo, junto con los lenguajes sonoros se han creado los lenguajes de signos. El autor indica que los procesos de dominio y utilización de estos sistemas culturales auxiliares se distinguen por su profunda singularidad en comparación con el uso de los medios habituales de la cultura. Leer con los ojos y leer con las manos, como hace un niño vidente y uno ciego respectivamente, conllevan procesos psicológicos diferentes, aunque cumplen la misma función cultural en la conducta del niño. De igual modo, comunicarse con la voz y los oídos y comunicarse con las manos y los ojos, como hace un niño oyente y uno sordo respectivamente, conllevan la puesta en marcha de procesos psicológicos diferentes destinados a cumplir la misma función cultural.

En la actualidad se han superado gran parte de las concepciones negativas respecto de la discapacidad y las propuestas políticas, sociales y culturales son más constructivas e integradoras. No obstante, el debate sigue abierto respecto de cómo instaurar una educación que cumpla con el principio de igualdad y al mismo tiempo pueda brindar una educación de calidad. Ello considerando la diversidad implícita en la atención a las necesidades educativas especiales que presentan los niños con o sin discapacidad. Atender a los principios de igualdad, equidad y calidad en la educación es uno de los desafíos más complejos frente al cual aún no tenemos respuestas completamente satisfactorias.

Los paradigmas educativos y la educación especial

La escuela tradicional, basada en la homogeneidad del alumnado, pretendía superar los conflictos derivados de la confrontación entre diferentes maneras de entender la sociedad, entre diferentes estructuras de valores y modos de comportamiento. Se fundamentaba en un pretendido modelo único al que debían adaptarse todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, modelo que no era cuestionado socialmente y cuya aceptación era requisito para el acceso a niveles sociales progresivamente más elevados. Los estudiantes que no podían o no querían adaptarse a dicho modelo eran apartados del sistema. Sin embargo, pretender la existencia de un alumno estándar para cada nivel educativo con grados de desarrollo homogéneos, demandas educativas equivalentes e intereses coincidentes, implica desconocer completamente la realidad de las aulas. Para ser justos, el modelo igualitarista, basado en los preceptos de la ilustración, buscaba crear igualdad mediante la homogeneización. No obstante, una de sus principales fallas históricas fue la incapacidad de conciliar, tanto en la teoría como en la práctica, la igualdad como valor democrático y universalista y la diversidad como punto de partida básico de la realidad social.

Puigdemívol (1998) plantea que la escuela actual no puede seguir desarrollándose bajo el paradigma de la homogeneidad. Debe asumir la diversidad por diferentes razones: en primer lugar, porque se trata de una realidad socialmente ineludible. Las sociedades están siendo progresivamente más complejas, formadas por personas y grupos con una gran diversidad social, religiosa, ideológica, lingüística, etc. En la sociedad del conocimiento actual y en un mundo cada vez más globalizado, no es admisible sostener un modelo hegemónico que subsuma las diferencias. En segundo lugar, porque en el contexto de sociedades más complejas es necesario que los estudiantes se formen en la convivencia, la diversidad, la pluralidad. La educación en la diversidad constituye un excelente procedimiento para formar el espíritu crítico del alumno y su capacidad de descentración para comprender al otro. En tercer lugar, es necesario entender la diversidad como un valor educativo que permite utilizar procedimientos de enseñanza inviables en situaciones de homogeneidad. En efecto, asumir la diversidad como valor y como instrumento educativo tiene repercusiones que van más allá de la atención o del tratamiento educativo de los estudiantes con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad y atañen a la comunidad educativa y a la sociedad en su conjunto.

A comienzos del siglo XX se extiende la idea de que toda persona con discapacidad tiene los mismos derechos a la educación que cualquier otra, lo que fundamenta el surgimiento de la educación especial. Sin embargo, este reconocimiento del derecho a la educación solo podía concretarse en escuelas específicas, separadas del resto de los estudiantes. En Chile las primeras escuelas especiales se crearon a comienzos del siglo pasado, pero no es hasta la década de los setenta cuando se inicia la expansión de la cobertura y del mejoramiento de la capacidad técnica para atender a los estudiantes con discapacidad (Ministerio de Educación [Mineduc], 2005). A partir de ello, en las últimas cuatro décadas han ocurrido profundas transformaciones respecto de la visión de las personas con discapacidad y las necesidades educativas especiales.

Este cambio de paradigmas se inicia con un cambio en la concepción de la discapacidad y en la consideración de que todo ser humano es una unidad que no puede ni debe ser parcelada en la atención a sus necesidades y demandas específicas. El cambio conceptual se origina a partir de una fuerte crítica a las categorizaciones, clasificaciones y etiquetados que imperaban en el diagnóstico de la discapacidad. Dicha crítica se sostiene en cuatro argumentaciones: (a) un número significativo de personas están afectadas por varias discapacidades, por lo tanto no es posible describir sus necesidades a partir de una sola definición; (b) las categorías transmiten la idea de que todas las personas incluidas en ellas presentan situaciones educativas semejantes; (c) las categorías no permiten que otras personas reciban ayuda extraordinaria y (d) las categorías etiquetan a las personas, lo que produce un efecto negativo en su autonomía y en las expectativas respecto de su progreso educativo (Department of Education and Science, 1978).

Marchesi et al. (2004) señalan que desde los años setenta se han producido cuatro cambios radicales en favor del avance de los derechos a la igualdad y a la equidad en la educación de las personas con discapacidad. En primer lugar, cambia el significado de la discapacidad. Frente a las posturas anteriores que consideraban la deficiencia como algo innato y estable a lo largo del tiempo, se propone una explicación ambientalista donde las conductas alteradas o desviadas son en gran medida expresión de las experiencias vividas por las persona a lo largo del tiempo. El déficit ya no es una categoría estable sino que depende del entorno del sujeto, lo que permite intervenir en los contextos próximos de las personas para mejorar su situación y limitar sus dificultades en su adaptación al medio social. En segundo lugar, se amplían los derechos a los servicios públicos y sociales para todos los ciudadanos, independientemente de su situación personal y social. En Chile son destacables la creación en el Ministerio de Educación de la Unidad de Educación Especial, la formación de profesores especialistas, la promulgación en el año 1990 del decreto n° 490, que entrega el primer marco normativo para la integración escolar, la ley 19.284 sobre discapacidad, la creación del Fondo Nacional para la Discapacidad, etc. En tercer lugar, las sociedades globalizadas viven un profundo movimiento de cambio hacia el reconocimiento de los derechos civiles de los grupos minoritarios y su integración en la sociedad. La defensa de esos derechos para las minorías étnicas y lingüísticas se extiende también a los colectivos de personas discapacitadas, que se asocian para expresar sus reivindicaciones. En cuarto lugar, las concepciones

igualitarias de las personas ante la ley y las instituciones penetran en el ámbito educativo y facilitan el camino para reducir la distancia entre la educación común y la educación especial. En este sentido, es reconocido el hecho de que el concepto de necesidades educativas especiales supuso un gran cambio de perspectiva y abrió una nueva etapa en la construcción social del significado de la discapacidad. Consecuentemente, el logro de la igualdad debería ser producto de la aceptación de la diversidad y no de su homogeneización.

El concepto de necesidades educativas especiales surge a partir del informe elaborado por la Comisión de Investigación encargada de estudiar las prestaciones educativas de los niños y jóvenes con discapacidad en Inglaterra, Escocia y Gales entre 1974 y 1978. Conocido a nivel mundial como Informe Warnock, en honor a la presidenta de la comisión Mary Warnock, sentó las bases para pensar una nueva forma de atender a la diversidad de las personas con o sin discapacidad que presentan demandas específicas para el aprendizaje. Dicha comisión comenzó por señalar las concepciones generales para elaborar el informe, a saber: (a) ningún niño será considerado en lo sucesivo ineducable; la educación es un bien al que todos tienen derecho. (b) 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. (c) Las necesidades educativas son comunes a todos los niños; ya no existirán dos grupos de estudiantes, los deficientes que reciben educación especial y los no deficientes que reciben simplemente educación. (d) Las necesidades educativas forman un continuo, por tanto la educación especial debe entenderse como un continuo de asistencias que va desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículo común. (e) Los servicios educativos especiales deberán tener un carácter adicional o complementario y no alternativo o paralelo (Department of Education and Science, 1978).

La comisión concluye que deben suprimirse las categorizaciones que tradicionalmente se han utilizado en la atención a la discapacidad y propone que los estudiantes que necesiten recursos educativos especiales sean evaluados tras un análisis específico del perfil de sus demandas educativas. Señala además lo perjudicial del uso de distinciones tajantes entre estudiantes con y sin discapacidad. Es preferible establecer un continuo de necesidades de los estudiantes desde las comunes a las especiales. De este modo, el concepto de necesidades educativas especiales conlleva una terminología nueva, prácticas innovadoras y una renovación de la educación en general. Para Bell y López (2002), esta nueva visión presenta dos características fundamentales: en primer término, el concepto de necesidades educativas especiales tiene un carácter relativo y contextual y en segundo término remite directamente a la provisión de recursos, a la adaptación del currículum y a los sistemas de acceso al mismo. En este sentido, es importante señalar que el Informe Warnock es una muestra muy significativa de cómo conciliar el logro de la igualdad, reconociendo el sentido e importancia de la diversidad, sin avasallarla.

Como se ha señalado, a lo largo de la historia ha primado la concepción de atribuir exclusivamente a los estudiantes sus problemas de aprendizaje, dejando de lado los factores relacionados con el entorno, la familia y la escuela. El nuevo paradigma plantea que los problemas no están en los estudiantes sino

en las características de su ambiente, incapaz de responder a sus demandas. El gran mérito de la concepción de necesidad educativa ha sido destacar la relación entre el funcionamiento de la escuela y los problemas de los estudiantes. Como indican Marchesi et al. (2004), los factores como la organización y las estrategias de enseñanza o el desajuste entre las exigencias educativas y las habilidades del alumno han ocupado el primer plano del análisis y de la reflexión. Desde este nuevo paradigma ambientalista, por ejemplo, un niño sordo no debería ser visto como alguien con graves problemas de comunicación, sino más bien como una persona cuyo lenguaje está restringido debido a que la comunidad, mayoritariamente oyente, desconoce un modo de comunicación efectivo. En consecuencia, como advierten varios autores, ya no es aceptable atribuir el fracaso en la escolarización al hecho de que hay estudiantes con dificultades de aprendizaje, sino que este fracaso es consecuencia de que hay adultos con dificultades para enseñar y acciones educativas insatisfactorias (Norwich, 1990; Marchesi, et al, 2004; Tripero, Peña y Santiuste, 2005 y Well, 2005).

La integración escolar en Chile

La valoración de un paradigma ambientalista y el compromiso con la atención a la diversidad ha permitido ampliar la integración en la escuela común de los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. Las primeras iniciativas de integración escolar surgen en nuestro país en la década de los ochenta, a consecuencia de las presiones realizadas por las agrupaciones de padres, apoyadas por distintos grupos de profesionales. Las argumentaciones de los padres señalaban el derecho de sus hijos a educarse en igualdad de condiciones. La ley N° 19.284, sobre la Integración Social de las Personas con Discapacidad, promulgada en el año 1994, en su decreto supremo N° 1 regula el proceso de integración mediante una estrategia de Proyecto, que posibilita el financiamiento vía subvención. Este decreto propone tres estrategias para organizar los proyectos de integración: (1) la organización de proyectos de un solo establecimiento, (2) la organización de proyectos comunales y (3) la organización de proyectos entre establecimientos. Los proyectos de integración escolar permiten realizar adecuaciones de acceso, especialmente de infraestructura, adaptaciones del curriculum y de la organización, que permitan responder a las necesidades educativas especiales de los estudiantes integrados.

Desde la perspectiva educativa, esta nueva ley se sustenta en la transformación del sistema educativo chileno iniciada en 1990, con la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), cuyos ejes articuladores son el mejoramiento de la calidad y la igualdad de la educación. El acceso a una educación de calidad en condiciones de equidad demanda del sistema educativo una respuesta amplia a los requerimientos de la mayoría y brindar una respuesta educativa diferenciada a estudiantes de culturas y etnias distintas, de ambientes socioeconómicos privados o marginados y a estudiantes que presenten necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad.

Respecto a las cifras, el informe de la Comisión de Expertos de Educación Especial (2004) señala que en Chile en el año 1997 las aulas regulares

integraban a 3.365 estudiantes con discapacidad en todo el país. Seis años más tarde, en 2004, eran 20.746 los estudiantes integrados. Los datos presentados por el Ministerio de Educación en su página Web (consultada el 10 de julio de 2007) indican que en el año 2005 las aulas regulares del país integraron a 29.473 estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad. Sin embargo, persisten acalorados debates entre los distintos actores involucrados en este proceso (padres, apoderados, profesores, organizaciones sociales, profesionales, etc.) respecto de cuál es la opción educativa más efectiva para escolarizar a los estudiantes con discapacidad y qué tipo de establecimiento educativo entrega una mejor respuesta a sus demandas educativas. En este sentido, la Nueva Política de Educación Especial (Mineduc, 2005) plantea la coexistencia de la educación especial y la educación regular como alternativas para la atención a la discapacidad.

La diversidad de alternativas educativas expresa la pluralidad de demandas planteadas por los diversos actores involucrados en el proceso. Ellas confluyen en la disyuntiva de tener que elegir entre una educación común no segregada, basada en el derecho a la igualdad y el derecho a una educación de calidad que atienda a las necesidades educativas específicas de los estudiantes con discapacidad, demanda que hasta ahora ha sido competencia de las escuelas especiales. En este sentido, Skliar (2005) señala que en la actualidad más que una cuestión de paradigmas se trata de una disputa entre perpetuar o transformar lo que hasta ahora ha sido tradicionalmente la educación especial.

Por otra parte, los estudios señalan que los programas más efectivos para promover el progreso educativo de los estudiantes con necesidades educativas especiales incluyen: (1) adaptaciones curriculares, (2) enseñanza estructurada, (3) evaluaciones permanentes, (4) instancias de atención individual, (5) reducción del número de estudiantes en las aulas, (6) formación de equipos de apoyo, (7) desarrollo profesional de los profesores, y (8) proyectos educativos comprometidos con la diversidad (Palacios, Marchesi y Coll, 1999; Tripero, et. al., 2005).

En nuestro país, Tenorio (2005) llevó a cabo un estudio sobre el estado actual de la integración escolar, donde analiza el proceso de integración escolar desde la perspectiva de los profesores de aula, que atienden en sus clases a estudiantes con discapacidad integrados a la escuela básica regular. Entre las conclusiones más relevantes de la investigación, destaca que algunos docentes perciben la integración escolar como un desafío difícil de implementar con éxito, debido principalmente a trabas económicas, administrativas y de formación profesional. En este sentido, los docentes entrevistados insisten en que la integración escolar es un proceso costoso en cuanto a recursos humanos y didácticos. La mayoría de ellos condicionan el éxito de la integración escolar a variables económicas. Por otra parte, el estudio advierte que el financiamiento de la integración escolar, a través de la subvención estatal, resulta insuficiente para cubrir los costos que genera. Para reducir los costos económicos muchos establecimientos se han especializado en la integración de estudiantes con una determinada discapacidad, promoviendo así la especialización en la integración más que la conformación de una escuela inclusiva. Por último, respecto de la formulación, aprobación y evaluación de los Proyectos de Integración Educativa

(PIE), los docentes entrevistados señalan que existe una gran burocracia tanto en el proceso de elaboración y aprobación de dichos proyectos, por parte del Ministerio de Educación, como en la asignación de los recursos.

Discusión y conclusiones

Llevar a cabo el principio de la igualdad de oportunidades implica desarrollar respuestas complejas. Al igual que el derecho a la educación, el derecho a la igualdad de oportunidades es aceptado en su condición de principio general, pero encuentra muchos escollos en la práctica. Ello nos lleva a un problema más general en que el principio de igualdad, aceptado como valor moral que se expresa jurídicamente, suele concretarse en normas y procesos burocráticos que lo transforman en una corriente homogeneizadora. Consecuentemente, el principio de igualdad, que atraviesa todas las esferas sociales, es corrientemente interpretado en esta dirección, creando disyuntivas falsas, lo que lleva, en el campo que nos atañe, a considerar que las demandas de calidad implican una renuncia al principio moral y político de la igualdad. La igualdad de oportunidades no significa tratar a todas las personas de la misma forma; de allí que en educación un idéntico tratamiento educativo no sea la respuesta más efectiva. Los niños no son iguales y no debieran ser tratados como si lo fueran (Hegarty, 1994), lo que no significa desconocer su igualdad inherente en el plano de los derechos ciudadanos.

Lo que en realidad requiere el principio de equidad es que no sean tratados de la misma manera. En favor de la igualdad de oportunidades se ha insistido, por ejemplo, en enseñar a los sordos la lengua oral de los oyentes, pero la sordera implica la falta de audición y a través de esta vía será imposible adquirir esta forma comunicativa. En este caso, la igualdad de oportunidades educativas equivale a educar a las personas sordas en una lengua que sea fácil y accesible para ellas, como es la lengua de signos. Lo que se necesita es transformar este principio general de igualdad de oportunidades en derechos concretos que sean significativos a nivel de la propia oferta educativa. O, dicho de otra manera, no confundir el plano moral y político de la igualdad con su objetivación en normas, procedimientos y criterios de acción en el terreno, que reconozcan las singularidades de los estudiantes.

A pesar de lo anterior, persiste un alto grado de confusión, disyuntivas no resueltas e incertidumbres a la hora de asumir la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, en las escuelas regulares. Por una parte se discute el hecho de que bajo la denominación de necesidades educativas especiales persista una nueva forma de categorizar a los estudiantes. En este sentido, se plantea el siguiente problema: si los niños tienen necesidades educativas especiales y son etiquetados como tales, probablemente serán tratados de forma diferente, desvalorizados y estigmatizados. Por otra parte, si los niños con necesidades educativas especiales no son reconocidos como tales, no podrán ser identificados para proveerles los recursos educativos que requieren (Norwich, 1990).

El segundo problema se refiere a garantizar que los programas educativos se adecuen a las necesidades educativas de los estudiantes. Por ejemplo, un alumno con discapacidad intelectual, que presenta graves problemas de aprendizaje y que es escolarizado en una escuela común, se beneficia del entorno escolar normalizado, pero se ve perjudicado al carecer de acciones educativas adaptadas a sus requerimientos. Por otra parte, si el mismo alumno es escolarizado en una escuela especial se beneficia de un programa educativo adaptado a sus necesidades, pero no de un entorno escolar normalizado.

Superar la contradicción actual entre la satisfacción de los principios de igualdad y calidad de la educación para la población con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad representa el principal desafío. Por ahora sabemos que la solución a largo plazo debe encaminarse a reducir las barreras para la integración, que están centradas en el acceso a los recursos humanos y económicos y a la agilización de las instancias burocráticas. Igualmente necesario resulta fortalecer a las escuelas y a los profesores para que puedan ofrecer una educación de calidad a todos sus estudiantes. Esto significa abrir una pluralidad de ofertas educativas que asuma la complejidad social de los alumnos, sus familias y los contextos educativos y sociales en los que están inmersos. No se trata por tanto de buscar una respuesta unívoca que sustituya a las anteriores frente a realidades que tienden a diferenciarse.

Dichas realidades tienden a la complejidad y requieren, en consecuencia, respuestas complejas y flexibles, lo que significa que la formación de profesores y especialistas debe asumir esa impronta si quiere ser eficiente. Asimismo, es necesario centrarse de manera más concreta en todo el ciclo de atención de las necesidades educativas especiales, desde la atención temprana, la gran olvidada del sistema educativo, hasta la formación de adultos y su adecuada inserción laboral y social (Herrera, 2004). Si asumimos que la formación permanente es tanto un deber como un derecho, pilar de la integración social, no podemos excluir a los ciudadanos que tienen necesidades especiales, ya que eso sería un verdadero contrasentido. Por otra parte, tanto estas personas como sus familias desean tener una mayor implicación e información en los procesos que les atañen tan íntimamente. No quieren ser simplemente un objeto de la educación, de la terapia, de la política pública o de la caridad. Por el contrario, exigen un reconocimiento en cuanto sujetos de su propia vida y no están dispuestos a elegir entre la igualdad (por abstracta que les pueda parecer) y sus derechos a la diversidad y la calidad en la atención. En efecto, la lógica de las disyuntivas ha sido sustituida por la lógica de las agregaciones. Es decir, los ciudadanos evitan elegir entre “*esto o lo otro*” cuando se trata de derechos, y más bien operan con criterios de integración en que exigen “*esto y lo otro*”.

Lo anterior forma parte de una corriente más general de la cultura moderna que presupone que los individuos pueden y deben transformarse a sí mismos en un contexto social. Ello se sustenta en un supuesto círculo virtuoso entre el deseo de los individuos por transformarse y la sociedad organizada que entrega los elementos para que el individuo logre sus objetivos. Por ello, entre las personas con necesidades educativas especiales y la sociedad, como mera abstracción, está el tejido creciente y concreto de la sociedad civil, que en este

caso se expresa en las asociaciones de padres, las organizaciones que los propios sujetos forman, las redes de investigadores, los profesionales, etc.

En definitiva, como podemos concluir de las páginas precedentes, la llegada del paradigma de la heterogeneidad no es completamente contradictoria con los principios de igualdad y calidad, sino que las respuestas y su traducción en políticas educativas eficientes hacen que la educación especial deba asumir un entramado social mucho más variado y fluido que demanda de nosotros nuevas y mejores estrategias de acción.

Referencias

- Bell, R. y López, R. (2002). *Convocados por la diversidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Comisión de Expertos de Educación Especial (2004). *Nuevas perspectivas y visión de la educación especial*. Santiago: Ministerio de Educación, Chile.
- Department of Education and Science (1978). *Special educational needs (Warnock Report)*. London: HMSO.
- Fondo Nacional para la Discapacidad (2004). *Primer estudio nacional de la discapacidad en Chile*. Santiago: Fonadis.
- Herrera, V. (2004). *Fronteras de la diferencia*. El raptó de Europa, 4. pp. 51-54.
- Hegarty, S. (1994). *Educación de niños y jóvenes con discapacidad. Principios y práctica*. Paris: UNESCO.
- Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G., Babio, M., Galán, M., Aguilera, M. y Pérez, E. (2004). *La situación educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la comunidad de Madrid*. Madrid: IDEA.
- Ministerio de Educación de Chile (2003). *Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa*. Santiago: MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile (2005). *Política nacional de educación especial. Nuestro compromiso con la diversidad*. Santiago: Unidad de Educación Especial.
- Norwich, B. (1990). *Reappraising Special needs education*. London: Cassell.
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (1999). *Desarrollo psicológico y educación. Vol.3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.
- Puigdellivol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada*. Barcelona: GRAÓ.
- Skliar, C. (2005). Juzgar la Normalidad, no la Anormalidad. Políticas y falta de Políticas en relación a las diferencias en Educación. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, Año 4, Nº 3, pp. 21-31.
- Tenorio, S. (2005). *La integración escolar en Chile: Perspectiva de los docentes sobre su implementación*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol.3 Nº 1 pp. 822-831.

Tripéro, T., Peña, A., Santiuste, V. (2005). *Necesidades educativas específicas y atención a la diversidad*. Madrid: Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994). *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca: UNESCO.

Vygotski, L. S. (1997). *Obras escogidas V. Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor.

Wedel, K. (2005). *Dilemmas in the quest of inclusion*. *British journal of special education*, 32. 3 - 11.