La Teoría de Piaget en la Educación Especial

Aguilar Maldonado Othón Víctor[*]

RESUMEN

El presente artículo se estructura a partir de una investigación teórica en torno a la aplicación de los estadios de desarrollo de la teoría de Piaget, en los planteamientos de la reforma educativa en México y sobre educación especial. Por ello, se analizaron desde una posición teórica crítica tres aspectos relevantes; los planteamientos de Piaget, la educación y la educación especial. Se presenta un enfoque en defensa de los alumnos con necesidades educativas y su futuro dentro del contexto educativo y de la inclusión en ambientes normalizadores con base en la aplicación del currículo oficial. El análisis pretende ir más allá de la visión oficialista y educativa para centrarse en la demanda social de los alumnos y sus familias en este proceso educativo al cual tienen derecho como seres humanos independientemente de sus capacidades y/o limitaciones.

PALABRAS CLAVE

Estadios de Desarrollo de Piaget. Necesidades Educativas Especiales. Educación. Educación Especial. Reforma Educativa.

ABSTRACT

This article is structured from a theoretical investigation around the application of the stages of development of Piaget's theory, in the proposals of the educational reform in Mexico and on special education. Therefore, three relevant aspects were analyzed from a critical theoretical position; Piaget's approaches, education and special education. An approach is presented in defense of students with educational needs and their future within the educational context and inclusion in normalizing environments based on the application of the official curriculum. The analysis intends to go beyond the official and educational vision to focus on the social demand of students and their families in this educational process to which they are entitled as human beings regardless of their capacities and / or limitations.

KEYWORDS

Piaget's Stages of Development. Special Educational Needs. Education. Special Education. Education Reform.

INTRODUCCIÓN

Hablar de la teoría de Piaget es un tema complejo, sobre todo porque los planteamientos que este autor realizó, se enfocaron en un proceso de desarrollo normal, es decir, un proceso que todo ser humano puede y va desarrollando en el transcurso de su vida. Por otro lado, al hablar de la educación especial, nos referimos a un proceso de desarrollo, que, en el sentido común, nos lleva a suponer que los procesos de desarrollo de las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) pueden no desarrollar estos mismos procesos de manera normal. Por otra parte, el sistema educativo en México, se basa en edades cronológicas del desarrollo, determinado tal vez, a partir de lo que estableció Piaget, es decir, un proceso de desarrollo normal, el cual no se presenta de la misma forma en la mayoría de los niños con una atipicidad o condición a las que se le considera como necesidades educativas especiales discapacidad intelectual (D.I.), sordos, ceguera, autismo, aptitudes sobresalientes, trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), Problemas de aprendizaje (PA), problema motor y discapacidad múltiple. Los niños con NEE bajo este sistema educativo, por lo regular, están destinados al fra-

Licenciado en Psicología Clínica por la Universidad Regional del Sureste. Diplomado por la enep. iztacala en PREVENCIÓN, TRATAMIENTO Y REHABILITACIÓN SOCIAL EN LAS ADICCIONES. Asesor del área de educación sexual en el nivel de educación especial. Asesor externo de la ENSFO. Actualmente candidato al Doctorado en investigaciones educativas por el instituto de investigaciones sociales y humanas. s. c. Desempeño profesional como psicólogo en los servicios de cam y usaer. coautor del libro: de rotterdam a pestalozzi La palabra de investigadores en formación. COAUTOR del DIPLOMADO Hacia una revisión crítica del papel directivo en educación especial.

caso, académicamente hablando. Como prueba de ello podemos revisar las estadísticas oficiales al respecto (INEGI, 2015). ¿Por qué el fracaso escolar tiene que ser siempre atribuido al estudiante y no a la escuela, a la sociedad y a los políticos? Por otra parte, ¿por qué pretender igualar, en las bancas de la escuela, a niños con un desarrollo normal, con niños que, desde antes de su nacimiento, han sufrido graves trastornos en su desarrollo, lo que los sitúa en una desventaja evidente? Todos los alumnos reciben enseñanza escolar, pero la estructura social se mantiene igual. Y es que, la desaparición de las desigualdades sociales, no depende de un mayor grado de escolaridad o de solo su inclusión, sino del cambio de nuestras estructuras sociales, educativas y económicas. Por este motivo, en este trabajo se pretende analizar tres aspectos fundamentales; el primero relativo a la educación, el segundo enfocado en las etapas de desarrollo de Piaget y el tercero vinculado con la educación especial. A partir de este análisis, llegar a una conclusión con respecto a las posibilidades que tienen los niños - oscilando entre el déficit y la excepcionalidad en el desarrollo- que son considerados como sujetos de atención de la educación especial dentro de este proceso educativo llamado normalizador. Es importante mencionar que se comprende a la integración educativa y al modelo educativo mexicano como propuestas filosóficas aceptables, se reconoce también el derecho a la normalización y la presencia de la diversidad en la educación; sin embargo, en esta política educativa existen espacios abiertos entre los supuestos, las propuestas y lo que ocurre en la cotidianidad del aula, estos espacios invitan a investigar en torno a ellos. El tema que nos interesa plantear es cómo se perciben los procesos planteados por Piaget en el desarrollo de la práctica educativa. En México existen más de dos millones 700 mil niños y niñas con algún signo de discapacidad; de ellos, poco más de 606 mil menores no reciben algún tipo de servicio educativo (García, 2000: 13). Actualmente a nivel mundial, existen al menos 50 millones de personas con algún tipo de discapacidad, de los cuales 82% viven en pobreza. Sólo entre el 20 y 30% de los niños con discapacidad asisten a la escuela (Romero, 2006: 350).

EDUCACIÓN

Al hablar de educación cabe esperar que se mencionen problemas relativos a aulas saturadas de alumnos, escasez de profesores, edificios demasiados viejos, anticuadas modalidades de apoyo o referentes al curso académico completo, al impacto de la tecnología educativa, por mencionar solo algunos temas. De acuerdo con Kincheloe (2003: 14), las escuelas posteriores a la era de las luces no enfatizaron la producción de conocimiento, sino el aprendizaje de lo que ya había sido definido previamente como tal. Los estudiantes de la epistemología de verdad única de la modernidad son tratados como monigotes, recompensados tan sólo por la retención memorística, a corto plazo, de verdades certificadas. La educación va dirigida del maestro al alumno, presentando un carácter profundamente individualista y fomentando la competencia entre pares más no el apoyo mutuo o de ayuda. Por su parte Bourdieu y otros autores han desvelado la esencia de la pedagogía de la cultura del silencio al señalar que el conocimiento del aula, lejos de ser el resultado de significados negociados entre alumnos y profesores, constituye a menudo la imposición de un estilo de alfabetización cultural específico de la socialización del lenguaje de las clases privilegiadas (Giroux, 1997: 110-111). Y más aún, en nombre de Gramsci se nos pone en contacto con un dualismo más bien extraño: por una parte, la enseñanza escolar para niños es vista como un ejercicio en la imposición de disciplina, trabajo monótono y hechos 'objetivos'; es decir, la escuela se convierte en un lugar donde los profesores pueden inculcar mecánicamente en los estudiantes de clase trabajadora las herramientas y las virtudes de la cultura y la historia tradicionales. Por otra parte, la educación de adultos se caracteriza por la autorreflexión, el pensamiento crítico y unas relaciones entre profesor y alumno en que ambas partes están activamente comprometidas como aprendices en la búsqueda de la verdad y del cambio social (Giroux, 1997: 252-253).

Por lo tanto, debemos pensar que el verdadero objetivo de los educadores críticos no es negar que exista una cultura dentro de la clase trabajadora, sino más bien, consiste en saber cómo utilizar esta cultura para tratar de comprender cómo los estudiantes le dan significado a su entorno y al mundo. El estudiante debe tener la capacidad de hablar con su propia voz antes de que aprenda a salir de su propio marco de referencia, tal como lo plantea Giroux en el libro Los profesores como intelectuales, antes de que sea capaz de romper con su sentido común que les impide comprender las fuerzas socialmente construidas, lo que significa desafiar dichos procesos y cómo romper con ellos. Para Henry, la idea de Gramsci de que el sentido común contiene las semillas de una visión más racional del mundo refuerza su punto de vista acerca de que la tarea del intelectual consiste en desarrollar luchas contrahegemónicas utilizando la conciencia popular como punto de partida de toda relación pedagógica. Cuando Gramsci sostiene que todo profesor es siempre un alumno y todo alumno es un profesor, no está olvidando su llamada en favor de una pedagogía disciplinada. Lo que está haciendo es introducir un principio educativo dentro de las relaciones entre profesor y estudiante que no deja espacio para el elitismo o la pedantería estéril. La idea de que el profesor es siempre un aprendiz coloca a los intelectuales en la posición no sólo de ayudar a los estudiantes a asimilar sus propias historias, sino también de observar críticamente la naturaleza de

su propia relación con estudiantes de la clase trabajadora, así como con otros grupos oprimidos. La observación de Gramsci de que el elemento popular siente, pero no siempre conoce o comprende, mientras que el elemento intelectual conoce, pero no siempre comprende y sobre todo no siempre siente, pone de relieve dos importantes dimensiones de la hegemonía que deben ser contestadas en las escuelas. Por una parte, las ideologías deben ser combatidas y desobjetivizadas, ya sea en los curricula explícitos o en los ocultos (Giroux, 1997: 258-259). Por otra parte, la teoría debe evaluarse en primer lugar por su proyecto político, su talante crítico relevante, desde el punto de vista social y su cualidad distanciadora. En otras palabras, debe evaluarse su potencial crítico para establecer la base sobre la que se asienten nuevas formas de relaciones sociales. La teoría educativa crítica no puede reducirse a la cuestión mortecina y políticamente inocua de la coherencia y la fiabilidad, una obsesión peculiar de la teoría social predominante; por el contrario, su valor debe medirse por su capacidad de hacer frente al discurso y las prácticas sociales de naturaleza opresiva. Freire (1993: 41), afirma de manera contundente que el orden social injusto es la fuente generadora, permanente, de esta generosidad que se nutre de la muerte, del desaliento y de la miseria.

Por lo anterior, al hablar de educación, debemos ubicarnos en el sistema educativo mexicano, el cual está dividido en niveles educativos, entre ellos el nivel de educación especial. Desde 1993, año en que dio inicio la reforma educativa, la Secretaría de Educación Pública propone la integración educativa y, posteriormente, la inclusión de los sujetos con necesidades educativas especiales con la intención de terminar con un sistema de educación concebido como paralelo, emanado de la diversidad inherente de la educación especial, de unificar el modelo de atención, sugiriendo el modelo educativo y plantear una nueva visión de la misma, la cual se concreta básicamente en seguir el plan y los programas de educación básica en los Centros de Atención Múltiple (CAM) y en la integración de niños con algún tipo de discapacidad a las aulas de educación regular, con el apoyo de las Unidades de Servicio de Apoyo a Educación Regular (USAER). La Educación Integradora nace de la idea de que la educación es un derecho humano y básico que proporciona los cimientos para lograr una sociedad más justa. Todos los alumnos tienen derecho a la educación, sostiene la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Cultura y la Educación (UNESCO), desde 1994, cualesquiera que sean sus características o dificultades particulares. Este derecho se justifica educativamente, por la necesidad de que se eduquen todos los niños juntos obligando a las escuelas a idear modalidades de enseñanza para las diferencias individuales y socialmente, porque al educar a todos los niños juntos se sientan las bases para una sociedad más justa, animando a la gente a vivir junta en paz y económicamente, ya que se ha determinado que el educar a todos los alumnos juntos resulta menos costoso que establecer distintos tipos de escuelas. En este sentido, se dice que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando, en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados al currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos (García, 2000: 49).

TEORIA DE PIAGET

Los estudios realizados por Jean Piaget son de enorme importancia, su obra es y ha sido analizada por muchos autores de manera holística o total, sin embargo, en este trabajo solamente se retoma lo esencial de dicha teoría para aplicarla en los sujetos con NEE, retomando sus aportaciones en torno a las etapas en el desarrollo cognitivo del niño.

La habilidad de Piaget como investigador le permitió identificar el complejo desarrollo del niño y de la niña, para establecer sus etapas de desarrollo, las cuales deben pensarse de forma dialéctica, es decir, no como una serie de pasos, uno detrás de otro, sino como parte de estructuras y desestructuras complejas.

Piaget dedicó principalmente sus estudios a investigar el desarrollo de la percepción en el niño (relación entre percepción e inteligencia) y por otro lado estudió las nociones de tiempo y la lógica del pensamiento.

En sus obras, Piaget identifica cuatro estadios. El primero es el sensorio-motor que va de los cero meses hasta los 24 meses. Esta etapa precede al desarrollo del lenguaje y se caracteriza por una inteligencia práctica, basada en las acciones y percepciones concretas. En esta etapa, el niño va construyendo una serie de esquemas de asimilación, lo que le permite ir organizando sus esquemas en una relación espacio-temporal causal.

Este periodo se caracteriza por el ejercicio de los reflejos y las reacciones del niño o niña que están relacionadas con sus



tendencias intuitivas. En esta etapa puede percibirse que el desarrollo mental durante los 18 primeros meses de la existencia es particularmente rápido y de importancia especial, porque el niño elabora a ese nivel el conjunto de las subestructuras cognoscitivas que servirán de punto de partida a sus construcciones perceptivas e intelectuales ulteriores, así como cierto número de reacciones afectivas elementales, que determinarán de algún modo su afectividad subsiguiente (Piaget, 1991: 26). El segundo periodo es el preoperacional, que va de los 2 a los 7 años. En este estadio, Piaget, plantea que se consolida el lenguaje y se presenta un cambio significativo tanto en el comportamiento social y emocional. El pensamiento comienza a interiorizarse mediante el lenguaje. Losprocesos en los que se basa este periodo son la imitación y la asimilación. El pensamiento mágico y el egocentrismo están muy presentes en esta etapa. Para Piaget, el pensamiento del niño o niña se caracteriza por tres aspectos identificables: el egocentrismo, el animismo y la artificialidad. Esto supone que el niño considera que los acontecimientos pueden producirse mágicamente, como en los cuentos y cree, a su vez, que es el centro desde el cual se organiza el mundo. El pensamiento egocéntrico se caracteriza por sus centraciones, es decir, que, en lugar de adaptarse objetivamente a la realidad, asimila la acción propia de esta realidad deformando las relaciones según el punto de vista de este (Piaget, 1991: 28).

Entre los 7 y los 12 años se identifica el tercer estadio, el de las operaciones concretas, en este periodo, el niño es capaz, entre otras cosas, de considerar otros puntos de vista, es capaz de razonar sobre el todo y las partes de manera simultánea, en este periodo el niño es capaz de reproducir una secuencia de eventos y construir series en diferentes direcciones (con material concreto). Los niños entre los 7 a 8 años tienden a disminuir el egocentrismo y a volverse más socio céntricos. A partir de los 12 años de edad en adelante, se desarrolla la cuarta etapa o de las operaciones formales. En este periodo, el niño es capaz, de resolver situaciones complejas sin necesidad de tener enfrente los objetos o sin tener que manipularlos; en este periodo, el niño ya posee un pensamiento lógico y formal, hipotético – deductivo, y sobre todo es capaz de reflexionar y proyectar antes de realizar una acción.

Piaget describe esta cuarta etapa como la etapa final en el proceso de desarrollo, implica un aumento en la lógica, la capacidad de utilizar el razonamiento deductivo y una comprensión de las ideas abstractas. Para él, en esta etapa, las personas son capaces de distinguir múltiples soluciones potenciales a los problemas y pensar científicamente sobre el mundo que les rodea. Entre los 12 y los 14, incluso hasta los 15 años, el sujeto llega a desprenderse de lo concreto y a situar lo real en un conjunto de transformaciones posibles. Se considera que esta última etapa del proceso se realiza al final de la infancia y prepara la adolescencia, cuyo principal carácter es, sin duda, esa liberación de lo concreto, a favor de intereses orientados hacia lo inactual y hacia el porvenir, características propias de la adolescencia.

A medida que los niños transitan por las diferentes etapas del desarrollo cognitivo, se hace necesario mantener un equilibrio entre la aplicación de conocimientos previos (asimilación) y el cambio de comportamiento que implica adoptar nuevos conocimientos (acomodación). El concepto de equilibrio ayuda a explicar cómo los niños pueden pasar de una etapa del pensamiento a la siguiente.

EDUCACIÓN ESPECIAL

Es importante señalar que Piaget, no consideró el desarrollo cognitivo de los niños como un proceso cuantitativo; es decir, los niños no sólo agregan más información a sus conocimientos existentes a medida que maduran, sino por el contrario, sugirió que hay un cambio cualitativo en cómo los niños piensan a medida que gradualmente avanzan a través de estos cuatro estadios.

¿Pero cómo se puede entender o interpretar este proceso normal que plantea Piaget en sujetos con NEE? Como se mencionó líneas arriba, se define a las necesidades educativas especiales cuando un niño, en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados al currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos (García, 2000: 49).

Todos los niños pasan por un proceso donde deben alcanzar la conservación del objeto, posteriormente, pasar al proceso de transformación, es decir, cambiar y transformar el objeto conocido, de esta manera cambia de forma y se convierte en otro, esto es, el proceso de identidad donde el sujeto se apropia del objeto conocido para transformarlo de acuerdo a sus propios esquemas de pensamiento, transformando, este objeto conocido en objeto cognoscente, es decir, tiene un significado propio para el sujeto. Según Carretero, la idea central de toda la teoría de Piaget es que el conocimiento no es copia de la realidad, ni tampoco se encuentra totalmente determinado por las restricciones impuestas por la mente del individuo; por el contrario, es producto de una interacción entre estos dos elementos (Melchor, 2003: 49).

Con lo anterior se puede pensar, que con solo 'adiestrar´ a un individuo se puede estimular su inteligencia, sin embargo, Vygotski menciona que:

El adiestramiento […] no es nunca absolutamente específico. Cuando el organismo domina una determinada tarea, no sólo puede aprender a resolver una similar que se le presente de nuevo, sino que ese aprendizaje le capacita para resolver

también otro tipo de tareas a las que antes no podía enfrentarse, porque en determinados casos nuevos procesos se ven facilitados por otros procesos similares; en otros casos, los nuevos procesos posibilitan la creación de nuevas condiciones (Vygotski, 1982: 211).

Más adelante Vygotski, menciona que:

> La diferencia entre los actos instintivos y los actos inteligentes no consiste obligatoriamente en la presencia de situaciones que alteren el equilibrio, sino en la manera que se restablece el equilibrio. Y retoma a Koffka al plantearse la pregunta: ¿Cómo podemos explicar la aparición de estos actos inteligentes? (Vygotski, 1982: 217-219).

Lo anterior nos lleva a cuestionar cómo se puede interpretar y retomar el proceso de maduración cognitivo planteado en la teoría de Piaget en términos de los objetivos de la educación especial, y, sobre todo, cómo puede interpretarse en un sistema educativo que prioriza lo cronológico sobre el proceso cognitivo, estableciendo periodos de edad para cada grado escolar a los que deben ajustarse los alumnos con NEE.

Para el autor de este trabajo, los sujetos con necesidades educativas especiales son seres humanos, que tienen procesos de desarrollo igual que cualquier otro ser humano, sus intereses, de acuerdo a su etapa de desarrollo, es la misma que cualquier otro ser humano, sin embargo, debido a las limitantes intelectuales o físicas que presentan, estos proceso de desarrollo se ven alterados, al grado de entrar en conflicto con el tipo de información que se les brinda, generando, en muchos de ellos, dificultades sobre el tipo de tratamiento que le dan a la información recibida; la mayor parte de la información que reciben no es de su interés o no es de acuerdo a su nivel de comprensión. Esto pasa tanto en los niños con alguna discapacidad, como con los niños que son considerados con aptitudes sobresalientes, todos ellos considerados como sujetos con NEE. Por ello, la educación especial es aquella que va dirigida a los sujetos que por diversas causas -psíquicas, físicas, emocionales- no se adaptan a una enseñanza normal (Mata, 1999: 20).

Melchor Aguilar (2003: 70), menciona que la mayoría de los alumnos tienen esquemas imprecisos ya que están en procesos de asimilación-acomodación-adaptación de la nueva información que reciben y que, frecuentemente, no pueden procesarla con la rapidez y precisión con que se les requiere.

Esta percepción de los esquemas imprecisos, se explica como un proceso de formación intelectual constante, proceso mediante el cual, todo ser humano construye y se apropia del conocimiento al interactuar con su medio o recibe la estimulación en su entorno escolar. Por ello, toda información conlleva, en el ser humano, un proceso que requiere tiempo para procesar dicha información y darle el sentido y la importancia que requiere, sin embargo, si el pensamiento y la reflexión no entran a formar parte de la cultura de la escuela en cualquier asignatura, aquella no conseguirá crear las bases para alcanzar un buen nivel de capacitación (Melchor, 2003: 124).

Los tiempos y el grado de asimilación son limitados en un proceso normal de educación y desarrollo, por consiguiente, son más complicados para los sujetos con discapacidad, no así con los sujetos con aptitudes sobresalientes, todos ellos considerados sujetos con NEE. Al respecto, Salvador Mata menciona que:

> …el concepto necesidades educativas especiales se define en relación con la escuela, el currículo y el aprendizaje. La relación entre necesidad educativa especial y dificultad de aprendizaje la han establecido muchos autores […] hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, social o cualquier combinación de estas), afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo, al currículo especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente (1999: 20-21).

Desde la antigüedad hasta nuestros días, han existido grandes contradicciones en torno a la atención de las personas con discapacidad. Dichas contradicciones son una constante histórica, y constituyen una manifestación de la tensión existente entre las diferentes concepciones de las que es objeto la discapacidad, las que oscilan entre dos extremos, entre sus posibilidades y su exclusión. César Coll considera que Piaget ha sido uno de los fundadores de lo que actualmente se conoce como constructivismo ya que éste afirmó que, en realidad, el punto de partida de todo conocimiento no hay que buscarlo en las sensaciones ni en las percepciones sino en las acciones (Melchor, 2003: 48). Por su parte Melchor Aguilar (2003: 47), retoma nuevamente a César Coll y afirma que la epistemología de Piaget es constructivista en dos sentidos: 1) la noción de asimilación implica construcción ya que somos nosotros los que le damos sentido a los objetos que se nos presentan y; 2) la noción de acomodación también es construcción ya que los nuevos esquemas que se forman en el sujeto por las acciones que él ejecuta no están dados por los esquemas anteriores sino por la equilibración que se da entre los esquemas anteriores y los nuevos esquemas en el mismo.

La historia de la educación especial ha pasado por distintos procesos, desde el modelo médico asistencialista hasta el modelo de inclusión pasando por el modelo de integración, con sus respectivos fundamentos éticos, filosóficos, académicos y políticos. Así mismo, muchas de las investigaciones relacionadas con brindar el mejor apoyo a los sujetos de la atención

especial han pasado por diferentes enfoques, sin embargo, un informe sobre la situación de la educación especial en Europa aboga por responder al reto de integrar los distintos enfoques conceptuales en una forma coherente, aunque se reconoce que esta es una tarea a largo plazo. El hombre nunca se confronta con modelos de concepción sobre el mundo de carácter estático sino cambiante, debido a la interdependencia del conocimiento con la realidad que se expresa en respuesta a la diversidad de procesos histórico-culturales (Zubiria, 2004: 6).

De acuerdo con Holt (1977: 123), dejamos un inmenso vacío en las mentes y espíritus de la mayoría de los niños y creamos un fantástico mercado para los profesionales de entretener a las masas y para todo tipo de mercachifles sensacionalistas. Hasta ahora la cosa ha funcionado, mal que bien hemos salido a delante; pero, a largo plazo dejará de funcionar. El tipo de intereses extraacadémicos serios que actualmente ocupan, llenan y dan sentido a las vidas de una minoría que tendrá que ser descubierto y saboreado por todo el mundo.

Pero lo más importantes es que tal vez el grado en que el alumno perciba sus propias experiencias educativas como relacionadas entre sí y conectadas con los problemas y las experiencias a las que actualmente y con toda probabilidad se enfrenta fuera de la escuela, tiene más que ver con el estímulo para que se produzca un crecimiento integrador que cualquier otro factor individual (Beane, 2007: 36). Esto es lo más importante, no solo para el alumno normal sino principalmente, para el alumno con NEE, ya que la información que se le proporcione debe ser significativa en su vida y en su entorno socio familiar. Pero, sobre todo, se debe considerar que, la educación escolar es un proceso entre dos (alumno-maestro) que se desarrolla en un contexto estructurado y que implica finalidades educativas, articuladas en un proyecto llamado currículo. Por ello, lo que llamamos 'especial' afectará a todos estos elementos. En este sentido, debemos considerar que el objeto principal de la educación especial es cómo enseñar mejor a los alumnos que tienen NEE. Por su parte la escuela tiene como función principal la culturización y socialización de los alumnos. Holt (1977: 49), afirma que los profesores deben hacer cuanto está de su mano para destruir la idea de que la educación es como una carrera contra otros estudiantes para alcanzar el favor de alguien dotado de autoridad. Deben de sustituirla por la idea de que lo importante, y recurro aquí a las palabras del difunto presidente Griswold, de Yale, es el deseo y la capacidad de auto educación del individuo; es decir, de encontrar sentido, verdad y goce en todo lo que hace.

Salvador Mata (1999), en su libro *Didáctica de la Educación Especial* menciona que, aunque puede hablarse de una acción social, política y cultural sobre los discapacitados, el término Educación Especial nació asociado a la Escuela y al Sistema escolar. En efecto, como han señalado algunos autores, la educación especial surgió para dar solución a los problemas que originó la escolarización obligatoria, como una estrategia concreta derivada de los ideales socio-políticos de la igualdad para todos y la democratización de la educación. Pero el centro de atención de la escuela son los aprendizajes escolares (el currículo), promovidos y guiados por la enseñanza (los profesores), en un contexto creado ad hoc (el aula y el Centro escolar). Por lo anterior cabe preguntarse, ¿si la escuela y, concretamente, la educación especial ha alcanzado los objetivos por los cuales ha permanecido y ha sido integrada o incluida dentro del proceso escolar normal? Kincheloe (2003: 15), menciona que parece existir cierta concomitancia entre las reformas estatales, que giran alrededor de la presuposición de que la enseñanza, el aprendizaje y el pensamiento son genéricos, que, a modo de pantalones elásticos de poliéster, un solo estilo y una sola talla valen para todo el mundo. Toda práctica educativa que no esté dirigida por el profesorado, o que no tenga por objetivo principal la transmisión de conocimientos, no encaja en los esquemas de las reformas educativas.

...los profesores deben hacer cuanto está de su mano para destruir la idea de que la educación es como una carrera contra otros estudiantes para alcanzar el favor de alguien dotado de autoridad...

CONCLUSIÓN

Para concluir, es importante preguntarse si los objetivos planteados por la reforma educativa desde 1993 en México tienen los resultados esperados, si la respuesta es afirmativa, tendríamos que preguntarnos si los objetivos planteados por las políticas oficiales son objetivos dirigidos concretamente a responder a las necesidades de los sujetos con NEE y sus familias o solo responden a intereses económicos. La integración escolar ha puesto de manifiesto que la atención a la diversidad es un proceso complejo, que a pesar de sus esfuerzos no ha cubierto la totalidad de sus objetivos, sin embargo, ha representado un cambio importante en el panorama educativo. Desde sus inicios en 1993 en que se promovieron estos cambios en el sistema educativo mexicano, no hay a la fecha un consenso con respecto a la misión de la educación especial, por lo que aún continúan las discrepancias que influyeron en las relaciones de colaboración entre la educación especial y la regular, direccionando la integración educativa como tarea exclusiva de la educación especial. Estas dificultades han perfilado que el camino de la integración en nuestro país se vea como tortuoso, algunos estudios han planteado que la integración no

está realmente ocurriendo (Escurra, 2003; Fletcher, 2003; Guajardo, 1998).

Por lo anterior es fácil suponer que, si los objetivos propuestos para la inclusión de los alumnos con NEE no se han alcanzado, los objetivos propios de la educación contenidos en los planes y programas aún están muy lejos de alcanzarse, tal como lo propone la UNESCO. De manera concreta, es complicado afirmar que dichos contenidos sean aplicados tomando y respetando las etapas de desarrollo con base en las edades propuestas por Piaget. Si aún se continúa solicitando que se planteen reformas en el ámbito jurídico y reglamentario para la permanencia de estos alumnos en la educación regular y de acciones de carácter técnico pedagógico, así como del establecimiento de mecanismos de intervención que aseguren una integración educativa exitosa, que permita a las escuelas y a la educación especial satisfacer las necesidades educativas de todos, independientemente de su condición física, social e intelectual. Difícilmente podemos afirmar que los sustentos teóricos que subyacen en el currículo del sistema educativo mexicano para la atención de los niños con NEE dentro de las escuelas regulares, se tomen en cuenta a la hora de plantear estrategias pedagógicas en favor de su atención y escolarización. ♣

FUENTES DE CONSULTA

Beane, J. (2007). *La Integración del Currículum.* México: Morata.

Freire, P. (1993). *Pedagogía del Oprimido.* México: Siglo XXI.

García Cedillo, I. (et al.). (2000). *La Integración Educativa en el Aula Regular. Principios, Finalidades y Estrategias.* México: SEP.

Giroux, H. (1997). *Los Profesores como Intelectuales.* Barcelona: Paidós-MEC.

Holt, J. (1977). *El Fracaso de la Escuela.* Madrid: Alianza.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). *Estadísticas a Propósito del… Día Internacional de las Personas con Discapacidad (3 de diciembre)".* México: INEGI. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2015/discapacidad0.pdf. Consultado el 2 de febrero de 2021.

Kincheloe, J. (2003). *Hacia una Revisión Crítica del Pensamiento Docente.* Barcelona: Octaedro.

Melchor Aguilar, J. (2003). La Estructura Teórica del Constructivismo y su Presencia en los Planes y Programas de Educación Primaria y Secundaria en México. México: Instituto Tecnológico de Oaxaca-CONACYT.

Meza García, C. L. (Coord.) (2009). Diagnóstico de los Servicios de Educación Especial del estado de Oaxaca. México: Fondo Editorial Identidades, UPE, IEEPO.

Piaget, J. (1991). *Seis Estudios de Psicología.* Barcelona: Labor.

Romero, R. y Lauretti, P. (2006). *Integración Educativa de las Personas con Discapacidad en Latinoamérica.* Venezuela: Redalyc. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603319. Consultado el 21 de septiembre de 2019.

Salvador Mata, F. (1999). *Didáctica de la Educación Especial.* Málaga: Aljibe.

Vygotski, L. S. (1982). *Obras Escogidas I.* Moscú: Pedagóguika.

Zubiria Remy, H. (2004). *El Constructivismo en los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en el Siglo XXI.* México: Plaza y Valdés.