



VISIONES DEL DISCAPACITADO INTELECTUAL EN LAS TRANSFORMACIONES NORMATIVAS INTERNACIONALES DE LA EDUCACIÓN

NORMA PATRICIA MORALES MONTERO
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

TEMÁTICA GENERAL: SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

Resumen

La educación ha sido pensada y enriquecida por diversas disciplinas impactando sus procesos y proyección. Una de ellas, de gran relevancia, es la antropología filosófica de la educación, la cual marca las definiciones del humano en relación con los procesos educativos, para establecer las características que determinarán los fines de la educación. Los marcos normativos internacionales que decretan el rumbo y objetivos de la educación, contienen descripciones y prescripciones sobre lo que es y debe ser el humano, que se materializan en los procesos educativos. Estos marcos normativos están en constante cambio y esos cambios deben ser analizados. La educación especial, sujeta a estos marcos, y particularmente en su atención a la discapacidad intelectual, ha sido construida desde descripciones de las cualidades y atributos de ese grupo humano. Por lo tanto, se analizará la antropología que le subyace, y como punto de partida es importante hacer un análisis antropológico para evidenciar las distintas visiones que han marcado las directrices de atención para esta población y sus consecuencias prácticas.

Palabras clave: educación, antropología de la educación, educación especial, discapacidad intelectual, integración, inclusión.

Los marcos normativos internacionales que dan sustento a los procesos educativos, particularmente a las pautas, modos y objetivos de la escolarización, están en constante cambio y adecuación dependiendo de distintas transformaciones económicas, políticas, filosóficas, ideológicas, etc.

Estos marcos normativos, entendidos como “el conjunto de leyes, planes, programas, presupuestos, reglamentos, decretos y circulares que regulan la función educativa en su aspecto legislativo, administrativo, financiero, económico y pedagógico” (Castellanos, 1987, pág. 3), tienen

como punto de partida y sustento distintos presupuestos ideológicos, filosóficos, económicos, políticos y de otros tipos, en los cuales se relaciona el estado de cosas actual con el estado deseado al que se quiere llegar.

En los documentos donde se radica dicho marco, se plantean teorías antropológicas sobre cómo son y cómo deben ser quienes se encuentran, o deben encontrarse, dentro de los centros educativos normados por estos marcos. Es decir, hay una antropología descriptiva tácita, cómo es de hecho el humano susceptible a estos marcos de normatividad, y hay una antropología prescriptiva declarada, cómo debe ser el humano que ha atravesado los procesos estipulados por estos marcos normativos.

Ante esto, es lícito preguntarse: ¿Cómo han cambiado esas antropologías (tanto prescriptivas como descriptivas) en torno a la discapacidad intelectual y cómo esta transformación se refleja en los marcos normativos? ¿Qué posibles consecuencias tienen estos cambios para el proceso educativo escolar en sí?

Para abordar este problema, es necesario reconocer que la educación es un campo de reflexión en el que confluyen distintas disciplinas, razón por la cual han surgido subespecialidades cada día más comunes y que permiten una visión diferenciada de los procesos educativos. Psicología de la educación, sociología de la educación, antropología de la educación, economía y política de la educación, entre muchas más, son parte de las distintas estrategias disciplinares para comprender los fenómenos educativos.

El campo de la antropología de la educación, en donde se inserta el problema de reflexión de este trabajo es, de acuerdo con Pollock y Levinson (2011), una encrucijada entre tres procesos; dos campos profesionales: la antropología y la escolarización (ser profesor, ser administrativo de una institución educativa, desarrollar planes o programas, o cualquier otra actividad profesional en torno a la educación escolarizada); y una actividad humana perenne que es el acto educativo. Por lo tanto, el objetivo es “ofrecer reflexiones y conceptos antropológicos a las teorías y prácticas educativas y, a la inversa, enriquecer la disciplina antropológica ofreciendo conocimientos profundos de los procesos educativos” (Pollock y Levinson, 2011, pág. 1).

Esta delimitación, útil metodológicamente, deja abierta la forma en que se acote o defina la antropología a cualquiera de las posibles vías de comprender dicho campo. A nivel general, apelando a la etimología, la antropología se ocupa del estudio del humano y, como plantea Bouché (2002, pág.

12), esto llevaría a comprender a la antropología de la educación como “una rama de la antropología, que tiene lugar cuando ésta se aplica al estudio del ser humano en cuanto sujeto u objeto de educación, es decir, en su dimensional educacional o educativa”.

El mismo Bouché (2002), propone tres posibles abordajes, que son:

1. Antropología de la educación “filosófica”.
2. Antropología de la educación “científica”.
3. Antropología de la educación “cultural”.

La antropología de la educación “filosófica”, en la que quiere incrustarse esta reflexión, tiene como finalidad “tratar de establecer aquellas características del ser humano que han de determinar no sólo los fines de la educación, sino hasta cierto punto también los medios, pues de la naturaleza del hombre y de sus inclinaciones deriva no sólo lo que puede y debe hacerse con ellas, sino hasta el modo de lograrlo” (Bouché, 2002, pág. 12).

Parece no haber requisitos mínimos sobre qué debe contener una antropología filosófica que no sea contestar a la pregunta ¿qué es el hombre? Pero esa pregunta conlleva una serie de dimensiones variables entre uno y otro autor. Esto es así, porque como menciona Choza (2002), depende de cada sociedad, de cada época o de cada práctica qué atributos se conceden al hombre frente a los objetos u otros seres. Así, por ejemplo, una antropología mágica no tendrá una visión sobre el papel de la bioquímica cerebral en el hombre, del mismo modo que una antropología biológica no considerará el papel de los espíritus antepasados en el humano que estudia. Es decir, la antropología filosófica de la educación marcaría las definiciones del hombre en relación con los procesos educativos.

Pues bien, podría enriquecerse esta antropología de la educación “filosófica” si se considera que los marcos normativos de la educación especial, en tanto leyes, planes, programas, presupuestos, reglamentos, decretos y circulares, configuran propuestas antropológicas propias que se decantan en una normatividad antropologizante, es decir, una antropología que prescribe el tipo de hombre necesario para el éxito de esa normatividad.

Como guía de esta revisión, es necesario preguntarse: ¿Qué ha motivado los cambios en las nociones antropológicas propias de los marcos normativos de la educación especial? ¿Qué tipo de humano es el “discapacitado intelectual” de acuerdo con estas variaciones? ¿Son estas variaciones suficientes, con respecto a otras antropologías de la educación filosóficas, para dar cuenta de la

complejidad educativa que implica la atención de esta población? ¿Es clara la visión del humano con discapacidad intelectual de modo tal que pueda haber una normatividad homogénea? ¿Qué queda fuera de estas definiciones?

De antemano, guía a este trabajo la convicción de que las visiones antropológicas han variado de acuerdo con exigencias externas al espacio educativo y que han sido importadas desde los marcos normativos más que ser producidas desde la pluralidad antropológica que se da en el ámbito escolar local. Por lo tanto, el objetivo es apuntalar desde ese pluralismo el enriquecimiento de las antropologías propias de los marcos normativos, mediante la discusión con otras antropologías educativas, filosóficas y de otros tipos, capaces de entrar en un dinamismo con las prácticas educativas y las existencias individuales, de modo que toda antropología normativa esté siempre abierta a:

1. Una particularización mediada por las características poblacionales o individuales específicas.
2. Una primacía de los desarrollos al interior de las distintas disciplinas que reflexionan “lo humano” en el entorno educativo.

Socialmente esto es sumamente importante porque hoy en día no hay, a pesar de los cambios normativos y las rectificaciones conceptuales, una comprensión cabal, ni una claridad explicativa en torno a cómo determina el sistema educativo, a través de sus gestores (el profesorado y las autoridades) las formas de atención, particularmente de inclusión, a las que son sujetas las personas que por una u otra razón han sido catalogados como “discapacitados intelectuales”.

Con lo cual, se abona a las exigencias disciplinares y científicas por formas de afrontamiento de las discapacidades intelectuales que sean claramente benéficas para quienes están definidos con esa condición.

Parecería una obviedad, pero los Derechos Humanos implican una teoría antropológica. Como ha señalado Beuchot (2002), los derechos humanos parten de una idea de naturaleza humana, es decir una antropología, y pueden o, en su caso, deben ser fundamentados en alguna otra visión de naturaleza humana capaz de, desde otros fundamentos, instrumentar su aplicación. En ese tenor, desde que en 1948 se da la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), los artículos 1º y 2º señalaban el fundamento global de la educación mediante la escolarización.

Los atributos humanos allí declarados son:

1. La libertad, la igualdad, la dignidad y todo otro derecho, se basan en la razón y la conciencia como propiedades inherentes a todo humano.
2. Ni el color, ni la raza, ni el sexo, ni el idioma, ni la religión, ni la opinión política, ni cualquier otro tipo de opinión, así como ni el origen nacional o social, ni la posición económica, ni las condiciones de conocimiento o cualquier otra condición tienen la capacidad de quitar el derecho a la libertad, la igualdad y la dignidad así como a cualquier otro derecho estipulado en dicha declaración.

Ser humano es ser racional y consciente independientemente de cualquier otra condición periférica con las cuales pueda ser definido, estudiado, enfocado o catalogado. Esta idea, por centrarse en esas capacidades, determinaba quiénes entraban dentro del reino “humano” y era sujeto de esta normatividad.

Era y es evidente, que las cualidades “racional” y “consciente” no describen al universo humano biológicamente definido. Así, en la Asamblea General de las Naciones Unidas de 1959, donde se ratificaba la Declaración de los Derechos del Niño y que tenía como punto de partida la Declaración de Ginebra de 1924, tras el lema “la humanidad debe al niño todo lo mejor que ésta puede darle” (como se citó en ONU, 1959), se establece una gradación en la que se hace evidente que el niño no entraba en la categoría humano establecida en la Declaración de 1948.

Efectivamente, ante la falta de madurez mental y física, los niños requieren protección y cuidados especiales. Y se genera un tercer gradiente, un subgrupo de lo humano y lo infantil que aparece no solamente como “falta” de madurez como condición pasajera, sino como condición de vida. Así, en ese mismo documento, se detalla que los niños con algún impedimento físico o mental deberán recibir el tratamiento y educación adecuadas a sus necesidades y dicha educación deberá ser gratuita y obligatoria, por lo menos en el nivel básico, y los que tienen la responsabilidad de promover este derecho son la sociedad y las autoridades públicas. (ONU, 1959)

Sociedad y autoridades públicas tienen la tutela de un tipo de humano, provisional en muchos casos ya que con la edad quizás sea invidente pero no por eso irracional ni inconsciente, al cual deben tratar y educar atendiendo a sus particularidades. ¿Qué tipo de educación? En 1960, a través de la Conferencia General de la UNESCO, se declaró que es indispensable contar con una educación adecuada en todos los grados que, sin importar condición social, sexo, raza o capacidades, garantice las mismas oportunidades de acceso a la educación (UNESCO, 1961).

El marco normativo de la UNESCO, no abundaba sobre el tipo, calidad y prolongación de la atención. A decir verdad, esta recategorización, no dejaba claro si la adultez sería sinónimo de racionalidad y consciencia independientemente de cualquier condición “física o mental”; no obstante, las lagunas inician cambios en las políticas internacionales, promoviendo la participación activa y social de las personas con discapacidad lo cual, eventualmente, conduciría a otra transformación.

Pero ¿Cómo se vio esto reflejado en la realidad social y educativa? A finales del siglo XIX y principios del XX se tenía una visión asistencialista de la discapacidad, y esta época se caracterizó por la creación de instituciones de atención específica, y al mismo tiempo de segregación para las personas “enfermas”. Éstas solían instalarse fuera de las ciudades, ahí se les brindaba atención y asistencia médica pero no pedagógica o educativa. Esa exclusión continuaba generando actitudes negativas hacia los discapacitados. “Las instituciones tranquilizaban la conciencia colectiva, sin que la presencia de los discapacitados ofendiera a la comunidad”. (Toledo, 1986:19)

Con el surgimiento, a principios del XX, del concepto de Pedagogía Terapéuticaⁱⁱ se instrumentan las transformaciones antropológicas de las que se ha hablado. Esta visión, de acuerdo con Sánchez Asín (1993), surge como resultado de dos movimientos importantes, uno socioeconómico y otro educativo, que son las consecuencias sociales de la Revolución Industrial, con sus movimientos migratorios y cambios condiciones de vida y trabajo, así como el incremento de la delincuencia, acompañados por la creciente obligatoriedad de la educación.

Con estos proceso “aparecen”, son matriculados, muchos alumnos que no corresponden con el modelo estándar de estudiantes que se les diagnosticaba como deficientes mentales y el gobiernos debía dar atención educativa, paralela a la educación regular. Así, Strauss en 1936 (Como se citó en Ortiz, 1988: 35) definía a la Pedagogía Terapéutica como:

Una ciencia que tiene como fin la educación de los niños que sufren retrasos o perturbaciones en el desarrollo, que se fundan en los conocimientos de la Medicina sobre las causas y tratamientos de los defectos corporales y psíquicos de la edad infantil. La educación terapéutica, comprende, en consecuencia, todos los métodos que permiten lograr el perfeccionamiento y desarrollo armónico de las facultades y actitudes corporales y psíquicas de los niños y jóvenes lisiados, ciegos, mudos, oligofrénicos y psicópatas, desde el punto de vista de inculcar hábitos sociales de acuerdo con la Sociedad y el Estado.

La pedagogía terapéutica estaba estrechamente ligada con los términos corregir o curar. Molina (1986) dice que ésta suponía que a través de la pedagogía se podrían generar diversos aprendizajes en los niños deficientes y así curar o minimizar sus afecciones y déficits. Esta visión educativa necesitaba del humano “retrasado mental” ya que allí fundamentaba su proceder terapéutico.

Para 1971, se plantea una Declaración de los Derechos del Retrasado Mental, primer identificación antropológica desde los marcos normativos que cubrían las lagunas ya mencionadas, así, se instaura la necesidad de proteger los derechos de las personas desfavorecidas física y mentalmente, su rehabilitación, y el desarrollo de sus aptitudes, para fomentar su incorporación a la vida social normal. “El retrasado mental tiene derecho a la atención médica y el tratamiento físico que requiera su caso, así como la educación, capacitación y la rehabilitación y orientación que le permita desarrollar al máximo su capacidad y sus aptitudes” (ONU, 1971).

Esta recategorización, bien puede verse como un avance en el sentido político y como una ampliación de los marcos normativos, pero también como una excepción en la antropología de dichos marcos, de modo que tener razón y conciencia seguían siendo los fundamentos de los derechos humanos. Habían los humanos de derecho pleno, con esos atributos; los “humanos en desarrollo” pertenecientes a una etapa transitoria a convertirse en humanos plenos y los “humanos retrasados mentales”, los cuales nunca podrán tener razón ni conciencia. Esta condición, les otorga los siguientes derechos fundamentales:

1. Derecho a ser protegidos
2. Derecho a rehabilitación
3. Derecho a desarrollar aptitudes
4. Derecho a ser incorporados en la vida social normal, o al menos a fomentar su incorporación

Es decir, sus derechos quedan ligados a la tutela de los “humanos plenos” quienes tendrían como obligación protegerlos, rehabilitarlos, desarrollar sus aptitudes e incorporarlos en la vida social. Como es evidente, los atributos que definen al “humano retrasado mental”, son los de ser un ente que, en tanto está en desventaja, debe recibir de otros una serie de procesos educativos y protección.

Pero dieciocho años después se da un cambio conceptual sumamente importante. La Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 (UNICEF, 2006, p.18) declara que “los niños mental

o físicamente impedidos tienen derecho a recibir cuidados, educación y adiestramiento especiales, destinados a lograr su autosuficiencia e integración activa en la sociedad”. La forma de nombrar a ese grupo humano ha cambiado de “retrasado” a “impedido”, lo cual implica la imputación de la condición “estar impedido a” frente a “estar retrasado con respecto a”. Con lo cual los derechos se ven transformados, de modo que ahora tienen:

1. Derecho a recibir cuidados
2. Derecho a recibir educación y adiestramientos especiales para lograr autosuficiencia e integración activa en la sociedad

Esto implicó un cambio antropológico radical. Al desaparecer la noción de “rehabilitación”, se estipula que la condición mental podría ser impedimento para lograr alcanzar al grupo con respecto al cual eran retrasados, lo cual tuvo impacto en las pautas de crianza y educación. Y, lo más importante, la noción de “cuidados”, implicaba que el “humano impedido” podía requerir algo más que “protección” y que era obligación de la sociedad proporcionárselos.

Por otro lado, la educación pierde también el carácter de rehabilitación y de desarrollo de aptitudes para devenir, tras la imputación del impedimento, en una “educación especial”, distinta de la educación regular, cuyo fin es la autosuficiencia y la integración activa en la sociedad.

Con la aparición de la Educación Especial, comenzó el alejamiento de la idea de “corregir o curar”, la finalidad es adaptar las intervenciones no solo en función de un déficit o discapacidad del sujeto, sino también “de un conjunto de apoyos y recursos que han de implementarse en el sistema educativo ordinario para dar respuesta educativa adecuada y favorecedora del máximo desarrollo global” (Jiménez y Villa, 1999).

La llegada del humano “impedido” genera una deflación de la noción “impedimento”, ya que es acompañada de la afirmación de que, de una u otra forma, todos los sujetos de los procesos educativos tenían atributos especiales. Con esto se origina la idea de Integración en el discurso educativo. Blanco (1999) afirma que la meta final de la integración educativa debía ser el alcanzar la calidad educativa para todos. La integración en el centro escolar debe poner todo a disposición de las necesidades educativas del alumnado.

En términos generales, puede decirse que integrar significa dar a cada quien lo que requiere, de acuerdo con sus necesidades individuales. Como se dijo, para ello, la escuela debía reconocer las diferencias individuales de todos, no solo diferenciar a los alumnos con alguna discapacidad de los

alumnos regulares; sino construir progresivamente un nuevo concepto de necesidades educativas especiales, alejado del modelo clasificador, y adoptar un nuevo lenguaje; aceptando así que la diversidad produciría también cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje. (Jiménez y Villa, 1999)

Sin embargo, este modelo fue duramente criticado, ya que los cambios que hicieron en las escuelas que acogían los alumnos de centros especiales fueron escasos o nulos. A final de cuentas solo se logró la integración física, pero eso no implicaba una integración sensible a esas diferencias, a esas peculiaridades que políticamente se reconocían en todos pero que, también políticamente, se borraban en todos. (Booth y Aniscow, 1998)

Consecuentemente, en la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos, realizada en Tailandia en 1990, se promueve la equidad educativa y se instituye la universalización del acceso a la educación para todos, niños, jóvenes y adultos, independientemente de la subcategorización del impedimento. En esta declaración, un nuevo cambio conceptual impactará la visión antropológica por una vía sociológica, esta es: se convierte en indispensable determinar cuáles son las barreras que enfrentan los individuos en el acceso universal, para desarrollar estrategias y derribarlas (UNESCO, 2009).

El “impedimento” se enfrenta con “barreras”. Así, en junio de 1994, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, en Salamanca, España, se reafirmó la “Educación Para Todos” y se analizaron los cambios que las políticas requerirían para brindar una educación inclusiva, para que las escuelas regulares atendieran a personas con necesidades educativas especiales. La aparición de la noción de inclusión se debía a las barreras ocasionadas por la segregación resultante de los proceso “especiales” de educación del “impedido”, ya que el énfasis en las diferencias no consideraba que la educación regular, de suyo, incorporaba a humanos con características, intereses y necesidades diferentes. Desde esta constatación, se establece que los sistemas educativos deben crear estrategias de acceso y planificación de programas de atención pedagógica a todas las necesidades (UNESCO, 1994).

En otras palabras, la educación regular, atendía a humanos con necesidades especiales, quizás menos pronunciadas, razón por la cual perdía vigencia la diferenciación. A partir de esta se generarían nuevas ideas con respecto a la educación especial y las líneas acción a seguir debían ser tanto del ámbito educativo como del político.

Ésta es la visión contemporánea. La UNESCO (2005) ve a la educación inclusiva como un proceso que permite responder a la diversidad de necesidades de los educandos, propiciando una mayor participación en los aprendizajes y en las actividades culturales y comunitarias con la misión de eliminar la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Dicho proceso implica la modificación de contenidos, enfoques y estrategias, porque es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos.

Los problemas de aprendizaje dejan de ser un estado particular de quien los tenga, para convertirse en parte del contexto. Es imposible decir que la antropología que subyace a las distintas etapas es completamente reprobable o completamente aceptable. El modelo rehabilitador que partía de un humano retrasado, bien podía generar exigencias que generarían frustración, no obstante, esa misma exigencia, bien llevada, podría permitir una visión de la discapacidad como un proceso relacionado con contextos y áreas específicas ya que no existe el discapacitado intelectual completo.

Las variaciones antropológicas contenidas en los cambios en los marcos normativos son insuficientes para construir modelos de transformación que contribuyan a la integración exitosa. La renuncia a la categorización y la aceptación universal de la inclusión bien ha generado una visión que rompe con la centralidad de las discapacidades específicas, lo cual es socialmente benéfico; no obstante, también ha conducido a una falta de especialización en la formación de los docentes y a una carencia de políticas educativas conscientes de que inclusión no significa estar todos en un mismo plantel.

Las construcciones antropológicas inherentes a los marcos normativos, deben ser enriquecidas con discusiones teóricas contextualizadas y con la visión de aquellos que pretenden normar y que han sido olvidados, precisamente, porque se sigue sosteniendo que no son racionales ni conscientes, categorización totalizadora, arcaica y perniciosa que es tenida como dogma descriptivo y prescriptivo de lo humano ante un mar de voces que se niegan a ser así identificadas.

REFERENCIAS

Beuchot, M. (2002). Los derechos humanos y su fundamentación filosófica. México: Cuadernos de fe y cultura.

- Blanco, R (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. En Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe n° 48, pp 55- 72. UNESCO/OREALC, Santiago de Chile
- Booth, T. y Ainscow, M. (1998). From them to us. Londres: Routledge.
- Bouché, P.H., García, A. M., Quintana, C. J., y Ruiz, C. M. (2002) Antropología de la educación. Madrid: Síntesis, S. A.
- Castellanos, E. (1987). El marco normativo de la educación pública en México. En Revista de la Educación Superior, ANUIES, (62) 16, 1-7.
- Choza, J. (2002). Antropología Filosófica Las Representaciones del Sí Mismo. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Jiménez, M. P. Y Vila, S. M. (1999). De educación especial a educación en la diversidad. Málaga:Aljibe
- Molina, S. (1986). Sentido y límites de la pedagogía terapéutica. En enciclopedia temática de educación especial. Madrid: CEPE.
- Organización de las Naciones Unidas (1948). Declaración universal de los derechos humanos. París: Organización de las Naciones Unidas. Recuperado de http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (1959). Declaración de los derechos del niño. En Organización de las Naciones Unidas. Asamblea general de las naciones unidas. Recuperado de [http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386\(XIV\)&Lang=S&Area=RESOLUTION](http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386(XIV)&Lang=S&Area=RESOLUTION)
- Organización de las Naciones Unidas (1971). Declaración de los derechos del retrasado mental. En Organización de las Naciones Unidas. Asamblea general de las naciones unidas. Organización de las Naciones Unidas. Recuperado de [http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/2856\(XXVI\)&Lang=S&Area=RESOLUTION](http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/2856(XXVI)&Lang=S&Area=RESOLUTION)
- Ortíz, C. (1988). Pedagogía terapéutica. Educación Especial. Salamanca: Amarú.
- Pollock, M., Levinson, B. (2011). Introduction. En Levinson, B., Pollock, M. A Companion to the Anthropology of Education. Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- Sánchez Asín, A. (1993). Necesidades educativas e intervención psicopedagógica. Barcelona: PPU.
- Toledo, M. (1986) .La escuela ordinaria ante el niño con necesidades educativas especiales. Madrid: Santillana



UNESCO (1961) Conferencia General. Francia, París: UNESCO.

UNESCO (1994). Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Madrid, España: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.

UNESCO (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Francia, París: UNESCO

UNICEF (2006). Convención sobre los derechos del niño. Madrid, España: UNICEF.

ⁱ Visión donde la medicina definía al “hombre promedio”, y de esto surgieron los conceptos de normal y anormal. Conceptos que la cultura absorbía y retomaba para determinar que lo anormal nunca será normal (lo que debe ser), pero no quiere decir que lo anormal no deba atenderse, pues debían existir instituciones que asistieran a esas personas desafortunadas. La discapacidad, debido a sus particularidades biológicas o cognitivas caían en el grupo de lo anormal. P. Brogna (2009) *Representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes*. En Brogna, P. , *Visiones y Revisiones de la Discapacidad*. México: Fondo de Cultura Económica. pp. 157.

ⁱⁱ Término utilizado antes de educación especial