HACIA UNA ESCUELA PARA TODOS Y CON TODOS

Rosa Blanco G*

Todos sabemos muy bien que la sociedad excluye a muchas personas por diferentes motivos: diferencias políticas, religiosas, económicas, lingüísticas, raciales, de sexo, de capacidad, etc. Pero lo peor de todo es que la educación en lugar de ser un instrumento para transformar la sociedad se convierte muchas veces en un instrumento reproductor de ésta, acentuando las situaciones de desventaja con las que numerosos niños llegan a la escuela.

Todavía existen en el mundo muchas personas excluidas de la educación desde tempranas edades o que, incluso accediendo al sistema educativo, reciben una educación de menor calidad. La rigidez del sistema tradicional de enseñanza, la certificación de estudios, la imposición de modelos poco adecuados a la realidad de los países, la homogeneidad en los planteamientos curriculares, son fuente constante de segregación y exclusión. De ahí que una de las grandes preocupaciones de la UNESCO sea la de transformar los sistemas educativos, para convertirlos en verdaderos instrumentos de integración social que permitan la plena participación de los ciudadanos en la vida pública.

Una mayor equidad es un factor fundamental para conseguir un mayor desarrollo y una cultura de la paz basada en el respeto y valoración de las diferencias y en la tolerancia. Difícilmente se puede aprender a respetar las diferencias si no se convive con ellas, si las diferencias de cualquier tipo se obvian y se excluyen. Una cultura de paz tiene que ver con equidad, justicia e igualdad. Conseguir el acceso de toda la población a la educación básica es un primer paso para avanzar hacia una mayor equidad, pero ésta sólo será realmente efectiva cuando se asegure la verdadera igualdad de oportunidades y cuando la calidad de la educación sea para todos y no sólo para unos pocos. Es difícil separar calidad de equidad si se considera que la equidad no es sólo igualdad de acceso, sino también de derechos a recibir una educación de calidad, y que un criterio importante para definir una educación de calidad es precisamente que ésta sea capaz de dar respuesta a la diversidad.

Es una realidad dentro de la región de América Latina que la desventaja social de los grupos más vulnerables y marginales no siempre se compensa desde la educación, sino que por el contrario ésta acentúa en muchos casos la brecha entre los grupos más y menos favorecidos. El gran avance logrado en la cobertura universal en educación básica no se ha acompañado de respuestas eficientes de los sistemas educativos a las diferencias sociales, económicas, geográficas, lingüísticas, culturales e individuales, lo que ha conducido a un alto

* Rosa Blanco Guijarro. Especialista Regional en educación especial.

nivel de analfabetismo funcional, de repetición y ausentismo escolar. Esto afecta especialmente a los sectores sociales más desfavorecidos y genera una grave situación de inequidad. Esta situación se intenta abordar desde los actuales procesos de reforma educativa que están realizando la mayoría de los países en los que se persigue una mejora de la calidad y equidad de la educación y de la eficiencia y eficacia de los sistemas educativos

Un mayor nivel de equidad implica avanzar hacia la creación de escuelas que eduquen en la diversidad y que entiendan ésta como una fuente de enriquecimiento y de mejora de la calidad educativa.

El principio rector del Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre necesidades especiales (Salamanca, 1994) es que todas las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales; niños discapacitados y bien dotados, niños de la calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales, lo cual plantea un reto importante para los sistemas escolares. Las escuelas integradoras representan un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades y la completa participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la solidaridad entre todos los alumnos y mejoran la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

Conseguir una cultura de la paz y la tolerancia sólo será posible, en gran medida, si se educa a los futuros ciudadanos en la integración, el respeto y la valoración de las diferencias, si tienen la oportunidad de conocer y convivir con personas que tienen dificultades, situaciones y modos de vida distintos y se establecen lazos de cooperación y solidaridad que beneficien y enriquezcan a todos. La necesidad de proporcionar una educación para todos a lo largo de toda la vida ha de tener como objetivo fundamental incluir a los excluidos y alcanzar a los inalcanzables, es decir, la educación inclusiva.

De las necesidades educativas comunes a las necesidades educativas especiales

La educación escolar tiene como finalidad fundamental promover de forma intencional el desarrollo de ciertas capacidades y la apropiación de determinados contenidos de la cultura necesarios para que los alumnos puedan ser miembros activos en su marco sociocultural de referencia. Para conseguir la finalidad señalada, la escuela ha de conseguir el difícil equilibrio de ofrecer una respuesta educativa, a la vez comprensiva y diversificada; proporcionando una cultura común a todos los alumnos que evite la discriminación y desigualdad de oportunidades, y respetando al mismo tiempo sus características y necesidades individuales.

Existen unas necesidades educativas comunes compartidas por todos los alumnos, que hacen referencia a los aprendizajes esenciales para su desarrollo personal y socialización, que están expresadas en el currículo escolar. Sin embargo, no todos los alumnos y alumnas se enfrentan con el mismo bagaje y de la misma forma a los aprendizajes en él establecidos; todos los niños y niñas tienen capacidades, intereses, ritmos, motivaciones y experiencias diferentes que mediatizan su proceso de aprendizaje, haciendo que sea único e irrepetible en cada caso.

El concepto de diversidad nos remite al hecho de que todos los alumnos tienen unas necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización, cuya satisfacción requiere una atención pedagógica individualizada. Muchas necesidades individuales pueden ser atendidas a través de una serie de actuaciones que todo profesor y profesora conoce para dar respuesta a la diversidad; dar más tiempo al alumno para el aprendizaje de determinados contenidos, utilizar otras estrategias o materiales educativos, diseñar actividades complementarias, etc.

En algunos casos, sin embargo, determinadas necesidades individuales no pueden ser resueltas por los medios señalados, siendo preci-

so poner en marcha una serie de ayudas, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario distintas de las que requieren habitualmente la mayoría de los alumnos. Las necesidades educativas especiales son aquellas que para ser atendidas requieren (Warnock Report, 1979):

– *Medios de acceso al currículo*. Algunas necesidades educativas especiales sólo requieren para ser atendidas una serie de medios, recursos o ayudas técnicas que van a permitir que el alumno pueda seguir en gran medida el currículo común, y van a facilitar su autonomía y proceso de aprendizaje. Los medios de acceso están relacionados con factores físicoambientales (eliminación de barreras arquitectónicas), la utilización de materiales y equipamiento específico o material adaptado (máquina perkins, aparatos de F.M) y el aprendizaje de un código aumentativo, complementario o alternativo al lenguaje oral o escrito (lengua de señas, braille, Bliss, etc.)
– *Adaptaciones en los diferentes componentes del currículo*. Son las modificaciones o ajustes que se realizan en relación con el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar; es decir, en objetivos y contenidos y su secuenciación, metodología, y criterios y procedimientos de evaluación. En función de los componentes que se modifiquen se puede hablar de adaptaciones curriculares más o menos significativas.
– *Modificaciones en el contexto educativo, estructura social o clima afectivo en el que tiene lugar el hecho educativo.* Algunas necesidades educativas requieren cambios en la organización de la enseñanza o en las interacciones que tienen lugar en el aula. Es preciso recordar que muchas necesidades educativas especiales se generan por una enseñanza inadecuada y, aún no siendo así, siempre será necesario revisar aquellos aspectos relacionales y de la enseñanza que dificultan el aprendizaje de los alumnos para introducir las modificaciones necesarias.

Hasta hace relativamente poco sólo los alumnos con algún tipo de discapacidad eran los destinatarios de este tipo de ayudas y recursos especiales, mientras que muchos otros que tenían dificultades de aprendizaje o de adaptación seguían en la escuela común sin ningún tipo de ayudas.

El concepto de necesidades educativas especiales implica que cualquier alumno que encuentre barreras para progresar en relación con los aprendizajes escolares, por la causa que fuere, reciba las ayudas y recursos especiales que necesite, ya sea de forma temporal o permanente, en el contexto educativo más normalizado posible. Podemos encontrarnos con alumnos cuyas diferencias tienen su origen en una historia personal, educativa o experiencial que no les ha permitido desarrollarse y/o socializarse adecuadamente, y van a necesitar ayudas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, de forma temporal o permanente, aunque sea más frecuente lo primero que lo segundo y, sin embargo, no presentan ningún tipo de discapacidad. Podemos encontrarnos también con alumnos que provienen de ambientes especialmente marginales, o que pertenecen a diferentes etnias o culturas, que pueden tener dificultades en una escuela que no considera sus características sociales y culturales.

El carácter habitual o extraordinario de las actuaciones pedagógicas que hay que poner en marcha para atender las necesidades individuales de los alumnos, no depende sólo del origen de las diferencias de éstos, sino que está también estrechamente relacionado con el tipo de respuesta educativa que se les ofrece.

Las necesidades educativas que pueden presentar determinados alumnos, por las causas anteriormente señaladas, no serán exactamente las mismas en un centro u otro, sino que tendrán una dimensión y matices distintos en función de las oportunidades educativas que se le brinden, los recursos y características de cada centro. Es más, muchas dificultades de aprendizaje tienen su origen en una respuesta educativa que no contempla la diversidad, como por ejemplo el hecho de no enseñar a un niño de una determinada etnia en su lengua

materna. Precisamente uno de los avances más importantes del concepto de necesidades educativas especiales es que pone el acento en lo que la escuela puede hacer para compensar las dificultades del alumno, ya que desde este enfoque se considera que las dificultades de aprendizaje, sea cual sea el origen de las mismas, tienen un carácter interactivo dependiendo tanto de sus características personales como de la respuesta educativa que se le ofrece. Es decir, las dificultades derivadas de su propia problemática pueden compensarse, minimizarse o incluso acentuarse en función de la respuesta educativa y de las características del contexto escolar en el que se desenvuelve.

Este enfoque no implica obviar el origen del problema, pero da un paso hacia adelante porque se preocupa sobre todo de identificar las necesidades educativas que presenta el alumno como consecuencia no sólo de sus limitaciones personales sino también de las deficiencias de la respuesta educativa. Esta perspectiva implica cambios importantes en la evaluación y la intervención. La evaluación no se centra en clasificar al alumno, sino en identificar sus posibilidades de aprendizaje en relación con los requerimientos del currículo escolar, y se amplía al contexto educativo para identificar aquellos aspectos que dificultan su aprendizaje con el fin de introducir los cambios necesarios.

El concepto de necesidades educativas especiales sigue siendo un dilema y presenta ciertos problemas en la práctica que es preciso resolver. Por un lado, la administración educativa necesita identificar qué alumnos presentan necesidades educativas especiales para proporcionarles los recursos que necesitan, y asegurar que itineren en el sistema educativo con unas condiciones adecuadas; por otro, el proceso de etiquetaje implica unas bajas expectativas que pueden conducir a un bajo nivel de logros.

En la mayoría de los países se sigue considerando como alumnos con necesidades especiales sólo a aquellos que presentan una discapacidad, porque se sigue utilizando como criterio el origen del problema en lugar de considerar el tipo de ayudas o recursos que hay que proporcionar a ciertos alumnos para facilitar su proceso de aprendizaje y su progresión en relación con el currículo escolar.

La dificultad de ampliar el concepto a otro tipo de alumnos se debe, a mi juicio, a los siguientes aspectos. Existe una larga tradición en asociar el término especial a alumnos con discapacidad, de tal forma que en muchos casos existe cierta resistencia a considerar a otro tipo de niños, para que no se les etiquete como "discapacitados". Otra razón tiene que ver con la creencia de que al ampliar el número de alumnos con necesidades educativas especiales hay que incrementar de forma significativa los recursos y servicios especiales. Esta creencia está condicionada por una concepción errónea de que cualquier necesidad especial requiere para ser atendida métodos específicos de enseñanza, material muy sofisticado y personal muy especializado de forma permanente, cuando muchas de ellas se pueden resolver simplemente a través de una buena enseñanza, sin necesidad de recursos específicos.

De la segregación a la integración

¿Qué es la integración?

La integración es la consecuencia del principio de normalización, es decir, el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación, salud, empleo, ocio y cultura, y servicios sociales, reconociéndoles los mismos derechos que el resto de la población. La integración educativa debe formar parte de una estrategia general cuya meta sea alcanzar una educación de calidad para todos. En muchos casos se ha malinterpretado o limitado el concepto de integración, considerando que es un fin en sí misma y que su único objetivo es conseguir la integración social. Sin embargo, la integración no es un fin en sí misma sino un medio para lograr una

educación de mayor calidad, integral e integradora. La preocupación central ha de ser la educación de estos alumnos y no tanto la integración.

El hecho de considerar que el único fin de la integración educativa es lograr la integración social ha conllevado, en muchos casos, a dar mayor énfasis a las capacidades relacionadas con la interacción social que a los aprendizajes de las distintas áreas curriculares. Hay que asegurar que los alumnos integrados reciban una educación amplia y equilibrada y no reducida a algunos aspectos. Este punto es muy importante para no reproducir enfoques limitadores en la educación de estos alumnos.

En los centros de educación especial la educación se ha centrado sobre todo en la rehabilitación o compensación de las dificultades derivadas de los déficits, limitándoles el acceso a importantes aspectos de la cultura expresados en el currículo escolar; si ahora se priman sólo los aprendizajes relacionados con las capacidades de tipo social, de nuevo les estaremos negando el acceso a ciertos contenidos culturales que son esenciales para una participación plena en la sociedad.

La integración es un proceso dinámico y cambiante que puede adoptar diversas modalidades en cada país en función de sus necesidades y características. Existen diferentes clasificaciones de los tipos de integración; el Informe Warnock (1979) plantea los siguientes:

– *Integración física*: cuando se crean clases de educación especial en una escuela común pero con una organización totalmente independiente, compartiendo lugares como el patio o el comedor.
– *Integración social*: Clases de educación especial en la escuela común compartiendo algunas actividades extraescolares.
– *Integración funcional*: Los alumnos con necesidades educativas especiales participan a tiempo total o parcial en las actividades comunes y se incorporan como uno más en las escuelas. En esta modalidad también existen diferentes opciones: compartir sólo algunas áreas curriculares o estar todo el tiempo en el aula común.

¿Por qué surge la integración? Razones que la justifican y principales obstáculos

La integración educativa de los alumnos con discapacidad se inició en diferentes países en los años 60, dentro de un movimiento social de lucha de los derechos humanos, especialmente de los más desfavorecidos. El argumento esencial para defender la integración tiene que ver con una cuestión de derechos y con criterios de justicia e igualdad. Todos los alumnos tienen derecho a educarse en un contexto normalizado que asegure su futura integración y participación en la sociedad.

El derecho de todos los niños a la educación se encuentra consagrado en la Declaración de los Derechos Humanos y reiterado en las políticas educativas de los países; sin embargo todavía existen millones de niños y personas que no tienen acceso a la educación o reciben una de menor calidad. El colectivo de los niños y niñas con discapacidad constituyen un grupo importante para el cual este derecho tiene que ser ganado en términos efectivos.

El derecho a la igualdad de oportunidades es también ampliamente aceptado, pero estamos lejos de que sea una realidad generalizada. La igualdad de oportunidades no significa tratar a las personas igual, sino dar a cada uno lo que necesita en función de sus características y necesidades individuales. El derecho de todas las personas a participar en la sociedad implica que aquellas que presentan una discapacidad no tengan ningún tipo de restricción o discriminación en los diferentes ámbitos de la sociedad. En lo que se refiere a la educación no deberían existir restricciones para que estos niños accedan a la educación común, ni deberían recibir una oferta educativa de menor calidad.

Una segunda razón por la que surge la integración es el fracaso de las escuelas especiales. Estas no siempre han logrado la meta que se proponían, formar adultos capaces de des-

envolverse en la vida y de insertarse en la sociedad, lo cual es lógico por la segregación que han vivido en la escuela. Las escuelas especiales no han proporcionado los beneficios que se esperaban, y el hecho de existir éstas ha conllevado que un gran porcentaje de alumnos que fracasaban en la escuela regular por una enseñanza inadecuada fuera a parar a ellas. En muchos casos se han llenado de niños que tenían dificultades por un "fracaso de la escuela regular" y muchos niños con discapacidad, para los cuales se crearon, no han podido acceder a la educación.

Otros argumentos a favor de la integración tienen que ver con la calidad de la educación misma. Según Marchesi y Martin (1990) la integración realizada en las debidas condiciones y con los recursos necesarios, es beneficiosa no sólo para los alumnos con discapacidad, quienes tienen un mayor desarrollo y una socialización más completa, sino también para el resto de los alumnos, ya que aprenden con una metodología más individualizada, disponen de más recursos y desarrollan valores y actitudes de solidaridad, respeto y colaboración. La integración beneficia al conjunto del sistema educativo ya que exige una mayor competencia profesional de los profesores y proyectos educativos más amplios y diversificados que se puedan adaptar a las distintas necesidades de todos los alumnos.

No obstante las razones señaladas, también existen ciertos temores hacia la integración, incluso por parte de aquellas personas que comparten su filosofía y principios. Un primer obstáculo tiene que ver con la dificultad de cambiar las representaciones sociales. Todos nos hemos socializado en un modelo en el cual los niños con discapacidad se han educado en escuelas especiales en las que se les brindaba una atención adecuada a sus necesidades específicas por parte de personal especializado en las distintas problemáticas, y se pensaba que esto era lo más adecuado no sólo para ellos sino también para el resto de los alumnos. Por esta razón, muchos piensan que los alumnos con discapacidad "aprenden menos" en la escuela común que en la especial, porque no tienen una enseñanza tan individualizada ni la presencia constante de especialistas.

En un estudio de la OCDE sobre la integración de niños con necesidades educativas especiales (1995), se señala que diferentes investigaciones han mostrado que los niños con discapacidad pueden obtener mejores resultados en las escuelas integradas, aunque a veces muestran problemas en la autoestima, y que la enseñanza segregada no ofrece las ventajas que cabría esperar. Guskin y Spicker (1968), citados por Fierro (1990), señalan que no hay estudios que justifiquen por qué se han instituido las clases especiales dado el poco éxito obtenido al demostrar la superioridad de los logros educativos en estos costosos programas. La experiencia demuestra que las escuelas especiales suelen ofrecer un currículo muy limitado, porque se centran más en la rehabilitación de las deficiencias de los alumnos y se tienen bajas expectativas.

Otro temor muy frecuente es que el resto de los niños aprendan menos o más lentamente por la presencia en las aulas de niños con discapacidad, o que puedan imitar ciertos gestos o conductas de éstos. Sin embargo, tampoco existe ninguna evidencia de esto; la evaluación del Programa de Integración en España (1990) concluyó que el rendimiento de los niños sin discapacidad era similar al de los niños de otras escuelas comunes del mismo contexto socioeconómico.

Otro argumento que se señala con frecuencia es que la integración no es coherente con valores dominantes en la sociedad actual, que se caracteriza por la competitividad y la segregación. En esta opinión subyace una concepción de la educación como reproductora de la estructura social, pero si consideramos que la educación es un instrumento de transformación social, el desarrollo de escuelas integradoras es un elemento esencial para lograr en el futuro sociedades más integradoras. Por otro lado, formar alumnos competentes que es un objetivo fundamental de la educación, no implica hacerlo desde la competitividad, es más,

está suficientemente avalado que el aprendizaje cooperativo entre los alumnos tiene una incidencia muy positiva en el rendimiento académico.

Otra de las preocupaciones importantes está relacionada con el funcionamiento de la escuela regular: clases muy numerosas, mayores exigencias, enseñanza muy rígida y homogeneizadora. Obviamente, la integración implica que se produzcan cambios profundos en el currículo, la metodología y la organización de las escuelas, de forma que se modifiquen las condiciones que en un momento determinado dejaron fuera a estos alumnos. Es preciso romper con el esquema educativo que considera que todos los alumnos son iguales y en consecuencia todos tienen que hacer lo mismo en el mismo momento. Este modelo educativo olvida que todos los niños son distintos en capacidades, motivaciones, estilo y ritmo de aprendizaje, y ha generado un alto porcentaje de alumnos que sin tener una discapacidad presentan dificultades de aprendizaje o de adaptación al medio escolar, pasando a formar parte de las altas tasas de repitencia o deserción escolar.

Finalmente se argumenta que la integración requiere una serie de recursos materiales y humanos, que no siempre están disponibles. Es cierto que la integración de niños con necesidades educativas especiales requiere una serie de recursos para atender adecuadamente sus necesidades, pero no siempre es necesario aumentar los recursos sino utilizar de forma distinta los ya existentes. La tendencia ha de ser reconvertir las escuelas de educación especial o grupos diferenciales en recursos de apoyo a las escuelas regulares, de forma que no sólo se beneficien los alumnos con discapacidad sino el conjunto de alumnos y profesores de la escuela. La integración es menos costosa que las escuelas especiales, porque éstas implican una gran cantidad de recursos para atender una pequeña cantidad de alumnos.

Más importante que la cantidad de recursos es la calidad y adecuación de los mismos; en este sentido un factor importante es la preparación de los diferentes profesionales involucrados en el proceso. La formación de éstos se ha basado en un enfoque clínico de las dificultades de aprendizaje que no es adecuado en la nueva situación. Muchos profesores de la educación regular piensan que no están preparados para atender a estos alumnos, porque persiste la concepción de que aprenden de forma distinta y que requieren metodologías que sólo dominan los especialistas. Hay que tener presente que ellos siguen el mismo proceso para aprender que el resto de los alumnos aunque precisen más ayudas y/o ayudas distintas, que pueden ser proporcionadas por los profesores de educación regular y en especial a través de un trabajo colaborativo. Los niños y niñas con necesidades educativas especiales son ante todo niños y por tanto lo que necesitan es sobre todo un buen profesor. Los especialistas pueden contribuir con sus conocimientos específicos a facilitar las condiciones que hagan posible el aprendizaje, pero no han de suplir en ningún momento al profesor sino complementar y enriquecer la labor de éste. Quien está realmente preparado para enseñar a leer o a resolver problemas matemáticos es el profesor.

Para finalizar este apartado conviene aclarar un último aspecto: ¿qué alumnos se pueden integrar? Incluso personas que están a favor de la integración piensan que ésta sólo es posible para determinados alumnos. Creo que la pregunta debería ser a la inversa: ¿qué escuelas pueden integrar? Cualquier alumno se puede integrar, pero no todas las escuelas tienen una actitud favorable o las condiciones necesarias. De hecho, hay escuelas comunes que son capaces de dar respuesta a niños gravemente afectados, y otras en cambio no responden a niños con altas capacidades. Esta situación nos demuestra que la decisión de quien es integrable no debe tomarse en función de las posibilidades o limitaciones del alumno, sino de las potencialidades o limitaciones de la escuela.

Hasta hace relativamente poco se hablaba de niños educables y no educables; sin embargo hoy ya nadie duda que todos los niños, incluso los más gravemente afectados, son

educables. Posiblemente en un futuro no muy lejano tampoco se cuestione qué niño se puede o no integrar, porque se habrá hecho efectivo el derecho a educarse y participar en todos los ámbitos comunes de la sociedad.

El nuevo rol de la educación especial y de los centros de educación especial en el contexto de la integración educativa

Un temor muy frecuente por parte de los profesionales de la educación especial es que ésta desaparezca como consecuencia de la integración. Este temor es infundado porque, como ya se ha señalado, existen algunas necesidades educativas que para ser resueltas requieren una serie de conocimientos, estrategias y recursos de carácter especializado. Es importante no asimilar educación especial con escuela especial. Lógicamente la generalización de la integración implica la reconversión progresiva de los centros de educación especial, pero no la eliminación de los profesionales y servicios de educación especial que habrán de realizar funciones distintas.

La educación especial ha de considerarse como el conjunto de conocimientos, técnicas, recursos y ayudas que van a favorecer el desarrollo integral y el proceso educativo de aquellos alumnos que, por la causa que fuere, presentan dificultades de aprendizaje o de adaptación a la escuela. Desde esta perspectiva la educación especial deja de ser un sistema paralelo que sólo se ocupa de los niños y niñas con discapacidad para convertirse en un conjunto de servicios y apoyos para todos los alumnos que lo requieran, contribuyendo así a la mejora de la calidad de la enseñanza.

En consecuencia, los centros de educación especial han de reconvertir progresivamente su rol y sus funciones, incorporándose a la red general del sistema educativo y los procesos de reforma. La tendencia general es que se conviertan en centros de recursos para la comunidad y las escuelas comunes, y que sólo escolaricen niños gravemente afectados, aunque existen experiencias, como algún estado de Canadá, en las que estos alumnos también están en la escuela común porque no hay escuelas especiales.

De la integración a la inclusión

Un nuevo término que encontramos en la literatura reciente es el de “inclusión”. Como suele ocurrir frecuentemente cuando aparece un nuevo término enseguida empieza a utilizarse sin cambiar realmente las concepciones y significaciones previas. Esto es lo que está sucediendo con el término de inclusión, que se está empezando a utilizar como sinónimo de integración, cuando se trata de dos conceptos y aproximaciones distintas. Como se ha visto anteriormente, la integración está referida al grupo específico de las personas con discapacidad y es un movimiento que surge desde la educación especial e implica la transformación de ésta. Obviamente, la integración también implica modificar las condiciones y funcionamiento de la escuela común, pero el énfasis ha estado más en lo primero que en lo segundo. Con gran frecuencia la integración ha implicado trasladar el enfoque educativo individualizado y rehabilitador, propio de la educación especial, al contexto de la escuela regular, de tal forma que en muchos casos no se ha modificado la práctica educativa de las escuelas, y sólo se ha ajustado la enseñanza y prestado apoyo específico a los niños “etiquetados como de integración”.

El concepto de inclusión es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto, porque está relacionada con la naturaleza misma de la educación general y de la escuela común. La inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique substancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de

todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Mientras que en la integración el énfasis está en la adaptación de la enseñanza en función de las necesidades específicas de los niños integrados, en la inclusión el centro de atención es la transformación de la organización y respuesta educativa de la escuela para que acoja a todos los niños y tengan éxito en su aprendizaje.

La educación inclusiva implica una visión diferente de la educación común basada en la heterogeneidad y no en la homogeneidad. La atención a la diversidad es una responsabilidad de la educación común porque las diferencias son inherentes al ser humano y están presentes en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, al igual que ha ocurrido en la sociedad, las diferencias en el ámbito educativo se han obviado, lo que ha dado lugar a la creación de estructuras y propuestas educativas diferenciadas para distintos colectivos de alumnos y alumnas (niños con discapacidad, niños indígenas, etc.).

La escuela inclusiva no es, por otro lado, algo totalmente nuevo en la educación; un ejemplo claro es la escuela rural en la que todos los niños y niñas de esa comunidad se educan juntos. El desafío es avanzar hacia una mayor generalización, especialmente en las zonas urbanas y de mayores recursos, donde existe un mayor nivel de exclusión.

Los modelos y propuestas educativas están influidos por la percepción y connotaciones de valor que se tengan respecto de las diferencias. Cuando se habla de diferencias sociales se está hablando no sólo de alumnos diversos, sino de alumnos que tienen diferentes oportunidades (unos tienen más que otros). Cuando se habla de diferencias culturales, suele considerarse que hay una cultura mayoritaria y otras minoritarias que tienen menos valor e influencia en la sociedad. Cuando hablamos de diferencias individuales suele haber una tendencia a valorar más a aquellos que tienen altas capacidades; especialmente las de tipo intelectual.

La atención educativa a la diversidad está condicionada asimismo por la concepción que se tenga sobre las dificultades de aprendizaje. Como señala Ainscow (1998), existe una tendencia muy arraigada a percibir las diferencias en función de criterios normativos, de tal manera que aquellos alumnos que no se ajustan a los criterios establecidos como normales o estándares, son considerados diferentes, con dificultades o anomalías, y en consecuencia han de ser objeto de programas o servicios diferenciados, o simplemente son excluidos del sistema. Otra forma distinta es considerar que cada alumno tiene unas capacidades, intereses, motivaciones y experiencia personal única, es decir, la diversidad está dentro de "normal". Desde esta concepción el énfasis está en desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social y no como un obstáculo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, las opciones y modelos educativos están condicionados por las distintas concepciones que existen sobre la sociedad. Según Marchesi y Martin (1998) es posible diferenciar tres ideologías en educación: la liberal, la igualitaria y la pluralista y cada una de ellas tiene repercusiones diferentes en la respuesta a la diversidad, la calidad y la equidad.

La ideología liberal supone incorporar a la educación las leyes del mercado y se sustenta en tres supuestos básicos: la competencia entre los centros es positiva ya que les impulsa a un mejor funcionamiento para conseguir un mayor número de solicitudes; los padres deben recibir información sobre la eficiencia de las escuelas, basada sobre todo en el rendimiento de los alumnos; el instrumento fundamental para mejorar la calidad de la enseñanza es asegurar la libertad de elección del centro. Desde esta perspectiva, las escuelas, presionadas por los resultados de los alumnos, tienden a seleccionar a aquellos con más posibilidades de éxito, y difícilmente los alumnos que viven en zonas sociales más desfavorecidas suelen tener acceso a los centros con imagen de mayor calidad.

En la ideología igualitaria se considera que la educación obligatoria debe ser común para todos los alumnos y refuerza los elementos compensadores para conseguir una mayor igualdad de oportunidades. Considera que los centros deben tender a ser iguales en la práctica, por lo que existe una alta regulación y centralización por parte del Estado. No se acepta que los centros puedan elaborar proyectos propios ni que exista una oferta más diferenciada y variada, lo que también dificulta la respuesta a la diversidad.

La ideología pluralista comparte con la igualitaria la creencia en la educación como servicio público, y su rechazo a la extensión de las reglas del mercado a la educación. Sin embargo, considera la autonomía de los centros para elaborar proyectos propios y ofertas diferenciadas, y las posibilidades de elección de centro por parte de los padres, pero estableciendo mecanismos de regulación que eviten la inequidad. En lo que se refiere a la autonomía de los centros, es necesario proporcionar mayores recursos a los que están en zonas sociales más desfavorecidas y el desarrollo de una normativa común que pueda ser adaptada por estos de acuerdo a su realidad. La evaluación de los centros ha de contemplar tanto la interna como la externa, y esta última ha de tener en cuenta el contexto socioeconómico, la disponibilidad de recursos y el punto de partida de los alumnos, centrándose no sólo en los resultados de los alumnos sino también en los procesos educativos. Para que la elección de los centros asegure la igualdad de oportunidades han de tenerse en cuenta los siguientes aspectos: las normas de admisión de los alumnos han de ser públicas y comunes para todos los centros; la proximidad al domicilio ha de ser un elemento prioritario cuando hay más demanda que puestos educativos; y la planificación educativa y la buena gestión de los recursos públicos ha de ser tenida en cuenta.

Condiciones para el desarrollo de escuelas inclusivas

Incluir a todos los alumnos en el sistema educativo y lograr que aprendan lo máximo posible es una tarea compleja, pero no por ello hay que renunciar a este objetivo. Actualmente existe un consenso mundial en relación con los principios y filosofía de la integración y de la inclusión educativa, razón por la cual el debate se centra ahora en analizar las condiciones y estrategias que facilitan su puesta en práctica.

Antes de abordar las condiciones, es importante hacer dos consideraciones. La primera es que el desarrollo de escuelas inclusivas es un proceso de cambio importante que lleva tiempo y ha de realizarse de forma gradual. No es necesario esperar a que se den todas las condiciones favorables para iniciar el proceso porque entonces no se empezaría nunca; lo importante es tener claro cuáles son para irlas construyendo gradualmente. La construcción gradual de estas condiciones forma parte del propio proceso de desarrollo de escuelas inclusivas.

La segunda es que las condiciones que se señalan a continuación no sólo favorecen la integración de niños con discapacidad a la escuela regular, sino que favorecen la calidad de la enseñanza para todos y contribuyen a frenar la desintegración de muchos otros niños que presentan dificultades de aprendizaje o de adaptación a la escuela como consecuencia de una enseñanza inadecuada. Es decir, no hay diferencias significativas entre las condiciones que facilitan la integración y las que hacen posible el desarrollo de escuelas efectivas para todos. En este sentido es importante insertar las necesidades educativas especiales dentro de la diversidad y avanzar hacia escuelas que atiendan las necesidades de todos los alumnos y alumnas. Hablar de diversidad es hablar de niños con necesidades, intereses y motivaciones distintos, niños de la calle, trabajadores, migrantes, de minorías étnicas, lingüísticas y

culturales, de niños de diferentes estratos socioeconómicos.

Valoración de la diversidad como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social

La condición más importante para el desarrollo de escuelas inclusivas es que la sociedad en general y la comunidad educativa en particular tengan una actitud de aceptación, respeto y valoración de las diferencias. Es fundamental desarrollar una intensa actividad de información y sensibilización, en la que los medios de comunicación social pueden jugar un rol fundamental.

El tema de las actitudes tiene una gran trascendencia en el éxito de la inclusión educativa porque están muy relacionadas con la filosofía de los profesores y se reflejan en su práctica educativa. Las actitudes iniciales del profesorado y de la comunidad son una de las variables esenciales a tener en cuenta, especialmente en aquellos centros con un menor nivel de elaboración del proyecto educativo o de trabajo conjunto, porque las actitudes positivas pueden ser una vía para lograr o mejorar dichos aspectos.

Es fundamental desarrollar actividades de sensibilización y de capacitación de forma sostenida, porque uno de los obstáculos más importantes para el desarrollo de la educación inclusiva tiene que ver con la dificultad de cambiar las representaciones o concepciones sociales. Generalmente las actitudes negativas tienen que ver con el temor a lo desconocido y a no saber manejar las diferencias.

Es un hecho bastante demostrado que las actitudes de los profesores cambian cuando se sienten capaces de enseñar a los alumnos que presentan mayores dificultades. Es especialmente importante que los centros realicen debates que les permitan llegar al mayor acuerdo posible y que les faciliten solucionar los conflictos que puedan surgir. Un alto nivel de acuerdo consensuado y debatido en profundidad es una de las claves para el éxito de la inclusión educativa.

Políticas educativas y marcos legales que promuevan la inclusión en todas las etapas educativas

El desarrollo de escuelas inclusivas sólo será posible si existen una apuesta política clara y marcos legales que establezcan derechos y responsabilidades y la provisión de los recursos necesarios. La mayoría de los países adoptan en sus políticas y leyes la declaración de la educación para todos, pero en la práctica existen distintos factores que segregan y excluyen de diferentes maneras a numerosos alumnos del sistema educativo. La administración educativa debe reforzar y apoyar la acción de los centros porque muchas veces las políticas y normativas bloquean o dificultan las iniciativas de cambio que se proponen muchos docentes.

La educación inclusiva ha de ser una política del Ministerio de Educación en su conjunto, porque implica una transformación de la educación general y no sólo de la educación especial como en el caso de la integración. La integración se está impulsando, generalmente, desde las divisiones de educación especial de los ministerios, lo que dificulta su desarrollo y generalización.

Aunque la legislación por sí sola no asegura el éxito de la inclusión educativa es un aspecto muy importante, ya que contar con ella permite establecer derechos y responsabilidades, articular políticas intersectoriales y sectoriales y asegurar la prestación y mantenimiento de recursos y servicios. Es importante que la legislación de carácter general contemple la inclusión y la atención a la diversidad como un eje central, y desarrollar si fuera necesario normativas específicas que aseguren el acceso y la adecuada atención a determinados grupos de alumnos: niños con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, niños migrantes agrícolas, niños de la calle, etc.

La inclusión educativa implica un proyecto de transformación con objetivos y acciones de mediano y largo plazo. El objetivo fundamental de este proyecto ha de ser crear las condiciones que hagan posible las escuelas inclusivas. En el contexto de los planes de educación para todos, se pueden establecer, si fuera necesario, programas u orientaciones específicas para la integración de niños con discapacidad, niños trabajadores, educación intercultural, etc. Estos planes deben contemplar el suficiente grado de apertura para dar cabida a una amplia gama de aplicaciones diferentes en función de distintas necesidades y realidades y han de abarcar las diferentes etapas educativas.

Si bien la educación inclusiva es una opción de los responsables del sistema educativo, ésta no podrá ser realmente efectiva si no se desarrollan paralelamente programas sociales que aborden parte de las causas que están en el contexto social, por lo cual es necesario desarrollar políticas y normativas de carácter intersectorial: salud, justicia, bienestar social, trabajo, etc. En el caso de las personas con discapacidad existe un desarrollo cada vez mayor de políticas intersectoriales, en las que están implicados diferentes ministerios, asociaciones de padres y de personas con discapacidad.

Currículo amplio y flexible que se pueda diversificar y adaptar a las diferencias sociales, culturales e individuales

Un currículo abierto y flexible es una condición fundamental para dar respuesta a la diversidad, ya que permite tomar decisiones razonadas y ajustadas a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales, pero no es una condición suficiente. La respuesta a la diversidad implica además un currículo amplio y equilibrado en cuanto al tipo de capacidades y contenidos que contempla. Los currículos tradicionales se han centrado en el desarrollo de capacidades de tipo cognoscitivo y contenidos de tipo conceptual, en detrimento de otro tipo de capacidades y de contenidos que también son esenciales para el desarrollo integral y la inserción en la sociedad.

Actualmente existe una tendencia cada vez mayor hacia currículos abiertos y flexibles que permiten dar respuesta al doble reto de la comprensividad y la diversidad. En estas propuestas, generalmente, la administración educativa establece unos aprendizajes mínimos, que aseguren la igualdad de oportunidades de todos los niños y niñas de un país, y los centros, a partir de estos mínimos, construyen su propuesta curricular adecuando, desarrollando y enriqueciendo el currículo oficial en función de las características de su alumnado y del contexto sociocultural de referencia.

Otro aspecto que puede facilitar la atención a la diversidad es que en todas las propuestas curriculares el constructivismo es el marco de referencia para explicar y orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este marco, a diferencia de otros predominantes en el pasado, respeta los procesos individuales en la construcción del conocimiento, rompiendo con el esquema homogeneizador que considera que todos los alumnos son iguales y aprenden de la misma forma. En todas las propuestas se enfatiza la necesidad de promover aprendizajes significativos y comprensivos, en lugar de mecánicos y repetitivos; la importancia de la actividad y protagonismo de los alumnos en su proceso de aprendizaje; la necesidad de partir de sus conocimientos y experiencias previas; el aprendizaje cooperativo; y la autonomía y autorregulación de su proceso de aprendizaje.

Si en el currículo escolar se expresan aquellos aprendizajes considerados esenciales para ser miembro activo en la sociedad, éste ha de ser el referente de la educación de todos y cada uno de los alumnos, haciendo las adaptaciones que sean precisas y proporcionándoles las ayudas y recursos que les faciliten avanzar en el logro de los aprendizajes en él establecidos. Existe consenso en los países de la región de América Latina y el Caribe respecto a que el currículo común con las adaptaciones necesarias ha de ser el referente para la

educación de todos los niños y niñas, incluidos aquellos que están escolarizados en escuelas de educación especial. Por este motivo, se están eliminando progresivamente los programas paralelos, de larga tradición, para alumnos con diferentes tipos de discapacidad.

En el caso de niños y niñas de otras etnias o culturas, niños migrantes, niños de la calle, etc., la tendencia es también adecuar el currículo oficial a sus características y necesidades, respetando los mismos objetivos generales, y haciendo algunas modificaciones en los contenidos, estrategias y medios de enseñanza, para que el aprendizaje sea más significativo y funcional para ellos. Los ajustes más frecuentes en relación con los contenidos suelen ser la selección de los contenidos más esenciales de cada área curricular, o dar prioridad a algunos de ellos, o la introducción de algunos aprendizajes más ajustados a sus necesidades. Hay que tener en cuenta que los niños migrantes, niños trabajadores o niños de la calle van muy poco tiempo a la escuela y tienen unas condiciones de vida muy difíciles y peculiares, por lo que es necesario seleccionar los contenidos más relevantes del currículo oficial, o dar prioridad a determinados aprendizajes que son más funcionales para ellos y que contribuyen a mejorar su calidad de vida y su inserción en la sociedad.

Desde la lógica de un currículo abierto y flexible y de la concepción constructivista se pueden realizar adaptaciones curriculares individualizadas para aquellas necesidades específicas de un alumno o alumna que no están contempladas en la programación de su escuela y aula. Las adaptaciones curriculares individualizadas constituyen el último nivel de ajuste de la oferta educativa común.

Proyectos educativos institucionales que contemplen la diversidad y compromiso con el cambio

La inclusión es un proyecto de escuela y no de profesores aislados. Sólo en la medida que sea un proyecto colectivo se asegurará que toda la comunidad educativa se responsabilice del aprendizaje y avance de todos y cada uno de los alumnos.

Mejorar la calidad de la enseñanza y asegurar la igualdad de oportunidades exige que cada escuela reflexione y planifique de forma conjunta la acción educativa más acorde a su propia realidad, de forma que todo el equipo docente comparta unas mismas metas y visión educativa. Esto implica que las decisiones, tanto curriculares como de definición y funcionamiento del centro, deben tomarse por parte de aquellos que van a llevarlas a la práctica en función de su realidad, adecuando a sus características concretas las propuestas que establezca la administración educativa. Es un hecho bastante demostrado, por otro lado, que las escuelas que mejor responden a la diversidad del alumnado no sólo favorecen el adecuado desarrollo de éstos, sino que también son las que más crecen como institución.

Cuando los equipos docentes se enfrentan a la tarea de elaborar sus proyectos educativos y curriculares, la respuesta a la diversidad ha de ser un eje central en la toma de decisiones. Son varias las razones que justifican esta necesidad: facilitar un mayor grado de integración y participación de los alumnos en la dinámica escolar; prevenir la aparición o intensificación de dificultades de aprendizaje derivadas de planteamientos rígidos o excesivamente homogeneizadores; favorecer que los ajustes educativos que puedan requerir determinados alumnos de forma individual sean lo menos numerosos y significativos posibles.

La respuesta a la diversidad como todo proceso de innovación afecta a la globalidad del centro e implica cuestionar la práctica educativa tradicional, introduciendo cambios sustanciales en la misma. Estos cambios pueden producir ciertos temores e inseguridad en los profesores que pueden evitarse, en gran medida, si se toman decisiones compartidas. El cambio también se ve favorecido cuando existe un fuerte liderazgo, ya sea del director o de un grupo de docentes.

Es fundamental cambiar la cultura de las escuelas, el conjunto de creencias, valores y procedimientos que caracterizan y dan entidad propia a cada centro escolar y que tradicionalmente se ha focalizado en "el inexistente alumno medio" y no en las diferencias. La atención a la diversidad implica que se produzcan cambios profundos en el currículo, la metodología y la organización de las escuelas, de forma que se modifiquen las condiciones que segregan o excluyen a los alumnos. En este sentido, los procesos de descentralización curricular y de gestión educativa que han emprendido muchos países facilitan que las escuelas puedan elaborar proyectos educativos acordes a las necesidades de sus alumnos y de su realidad. Si bien la existencia de un proyecto educativo es un buen punto de partida, la mera existencia no asegura el éxito. El éxito depende de la calidad de este proyecto, del grado de participación de los profesores en el mismo y de su puesta en práctica.

Relación de colaboración entre todos los implicados en el proceso educativo

La adecuada atención a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos requiere un trabajo colaborativo entre todos los involucrados en el proceso educativo. En aquellas escuelas en las que existe un trabajo colaborativo entre los profesores, entre profesores y especialistas, entre profesores y padres y entre los propios alumnos, es más factible que se pueda atender la diversidad. En el trabajo colaborativo las soluciones se buscan entre los distintos implicados, realizando aportaciones desde perspectivas diferentes y complementarias. Existe una relación de igualdad en cuanto al nivel de relación, pero complementaria y diferenciada en lo que se refiere a los conocimientos, experiencias y formación de los distintos implicados. Es también fundamental el trabajo colaborativo con los padres. Estos han de participar en las actividades de la escuela, en la evaluación y planificación del currículo más adecuado para el niño, en el apoyo de determinados aprendizajes en el hogar y en el control de los progresos de sus hijos. Esta participación es especialmente importante en la primera infancia.

Enfoques metodológicos que faciliten la diversificación y flexibilidad de la enseñanza

Dar respuesta a la diversidad significa romper con el esquema tradicional en el que todos los niños hacen lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos materiales. La cuestión central es cómo organizar las situaciones de enseñanza de forma que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje comunes, es decir, cómo lograr el mayor grado posible de interacción y participación de todos los alumnos, sin perder de vista las necesidades concretas de cada uno. Cuanto más flexible sea esta organización, más fácil será, por otro lado, la incorporación de los profesores de apoyo a la dinámica del aula para facilitar el proceso de aprendizaje de todos los alumnos.

Aunque no se puede hablar del mejor estilo de enseñanza o del buen método en términos absolutos, las evaluaciones realizadas[1] demuestran que los profesores que tienen un estilo de enseñanza flexible que: se adapta a las necesidades, conocimientos e intereses de los alumnos; utiliza diversidad de estrategias; fomenta la autonomía de los alumnos y les da libertad; evalúa de forma continua el progreso de los alumnos en función de su punto de partida y no en comparación con otros; mantiene contactos frecuentes con los padres y programan periódica y conjuntamente con otros profesores, facilita la atención a la diversidad.

Supera las posibilidades de este artículo expresar los diferentes aspectos a considerar para dar respuesta a la diversidad en el aula, dada

[1] Evaluación del programa de integración escolar de alumnos con deficiencias de España (1990).

la extrema complejidad que caracteriza los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en ella; no obstante, algunos aspectos fundamentales son los siguientes:

Los profesores han de conocer bien las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos, los factores que facilitan el mismo y sus necesidades educativas más específicas. Sólo a través de este conocimiento se podrán ajustar las ayudas pedagógicas al proceso de construcción personal de cada alumno. Conocer bien a los alumnos implica una intensa interacción y comunicación con ellos, una observación constante de sus procesos de aprendizaje y una revisión de la respuesta educativa que se les ofrece. Este conocimiento es un proceso continuo que no se agota en el momento inicial de elaborar la programación anual. Cada vez que se inicia un nuevo proceso de aprendizaje, hay que explorar los conocimientos, ideas y experiencias previas de los alumnos acerca de los nuevos contenidos, y durante el proceso mismo observar cómo progresan para proporcionarles las ayudas necesarias.

Ayudar a todos los alumnos a construir aprendizajes significativos. La forma en que se plantean las situaciones de enseñanza-aprendizaje es determinante para conseguir o no un aprendizaje significativo. La construcción de aprendizajes significativos implica que todos y cada uno de los alumnos tengan una predisposición favorable para aprender, atribuyan un sentido personal a las experiencias de aprendizaje y establezcan relaciones substantivas entre los nuevos aprendizajes y lo que ya saben.

Atribuir un significado personal al aprendizaje implica que comprendan no sólo lo que tienen que hacer, sino también el porqué y para qué; de esta manera será mucho más fácil que tengan una participación activa en dicho proceso. Otro factor esencial es que todos los alumnos sientan que pueden tener éxito en su aprendizaje, especialmente cuando tienen dificultades o una historia de fracaso, para lo cual hay que plantear actividades que puedan resolver con las ayudas necesarias y reforzar el esfuerzo y no sólo los resultados.

Organizar las experiencias de aprendizaje de forma que todos los alumnos participen y progresen en función de sus posibilidades. Se trata de que aquellos que tienen objetivos o contenidos distintos a los del grupo de referencia, no trabajen en paralelo sino que participen lo máximo posible en las actividades del aula. En este sentido es esencial utilizar variedad de estrategias metodológicas, en el marco de unos principios pedagógicos esenciales, que permitan ajustar la ayuda pedagógica a las diferentes necesidades, estilos de aprendizaje y proceso de construcción de cada alumno. La concepción constructivista no prescribe métodos, sino una serie de principios que orientan y dan sentido a las distintas estrategias que se utilicen.

Una de las estrategias que se ha mostrado sumamente eficaz es la del aprendizaje cooperativo. Es ya un hecho bastante demostrado que los niños no aprenden sólo del profesor sino también de sus iguales. Las estrategias de aprendizaje cooperativo tienen efectos positivos en el rendimiento académico, la autoestima, las relaciones sociales y el desarrollo personal. La utilización de este tipo de técnicas supone una gran ayuda para el profesor, porque facilitan el trabajo autónomo de los alumnos y el docente puede dedicar más atención a aquellos que más lo necesitan, siendo especialmente útiles en clases muy numerosas

Se trata en definitiva de ofrecer variedad de actividades y materiales que permitan trabajar determinados contenidos con diferentes grados de complejidad e incluso contenidos distintos. Una misma actividad puede abordar contenidos diferentes y, a la inversa, un mismo contenido se puede trabajar a través de varias actividades.

Criterios y procedimientos flexibles de evaluación y de promoción

A pesar de que el constructivismo es el marco de referencia para orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje, el problema surge con la evaluación, la promoción y la acreditación. ¿Cómo conciliar una enseñanza respetuosa de los procesos individuales en la construcción

del conocimiento con una evaluación que termina siendo igual para todos? Suele existir una asimilación entre evaluación, promoción y acreditación, cuando en realidad son cosas distintas. La larga tradición de considerar la evaluación con el fin fundamental de identificar los logros de los alumnos y decidir su promoción al curso siguiente, hace difícil introducir cambios substantivos en este aspecto. Desde la perspectiva de una educación inclusiva el fin de la evaluación no es clasificar o etiquetar a los alumnos, sino identificar el tipo de ayudas y recursos que precisan para facilitar su proceso de enseñanza-aprendizaje y de desarrollo personal y social.

Un aspecto que favorece la atención a la diversidad, es que en muchos países se ha superado el modelo curricular en el que se gradúan los aprendizajes curso por curso. En general se plantean objetivos y contenidos por ciclos de dos o tres años de duración, lo que permite dar respuesta a niños con diferentes ritmos y niveles de aprendizaje. Dado que los objetivos de las propuestas no son directamente evaluables, los profesores son los responsables de establecer criterios de evaluación para identificar el tipo y grado de aprendizaje logrado por los alumnos en relación con los contenidos de las diferentes áreas. Esto plantea problemas en la práctica, porque los profesores están acostumbrados a modelos curriculares en los que se establecía de forma muy concreta y cerrada lo que los alumnos tenían que hacer o saber en cada curso escolar.

La respuesta a las diferencias implica utilizar una variedad de procedimientos de evaluación que se adapten a distintos estilos, capacidades y posibilidades de expresión de los alumnos. La evaluación a través de las actividades de enseñanza-aprendizaje y las producciones de los alumnos es un medio sumamente útil para que los docentes puedan ajustar la ayuda pedagógica al proceso de construcción de cada uno. Es importante que los alumnos conozcan los criterios a través de los cuales se van a evaluar sus producciones para que puedan irlas regulando, y dialogar con ellos acerca de sus potencialidades y dificultades, las estrategias que les dan mejor resultado para aprender, etc., de forma que se conozcan mejor como aprendices y se responsabilicen de su aprendizaje.

Buen clima afectivo y emocional en la escuela y el aula

Los componentes afectivos y relacionales son fundamentales para que los alumnos atribuyan sentido a lo que aprenden, por lo que es fundamental tenerlos en cuenta cuando se planifican las actividades de enseñanza-aprendizaje o de evaluación. El éxito en el aprendizaje está muy relacionado con el autoconcepto y la autoestima, de tal forma que aquellos alumnos que tienen un alto nivel de autoestima consiguen mejores resultados en la escuela, pero, ¿qué ocurre con aquellos que fracasan? El autoconcepto se aprende, el niño se va formando una representación de sí mismo a través de las percepciones, actitudes y comentarios de los otros, por lo que hay que evitar comentarios descalificadores o que impliquen situaciones comparativas entre los alumnos, y no valorar sólo los resultados sino también el proceso y el esfuerzo. Es importante también tener altas expectativas respecto a lo que los alumnos pueden aprender; muchas veces los profesores ponen un techo que condiciona los resultados de los alumnos

Las interacciones entre los alumnos también influyen notablemente en el aprendizaje, por lo que hay que crear un clima de respeto y valoración entre ellos, estableciendo diferentes canales de comunicación y de relación que propicien la cohesión del grupo y la regulación de la vida del aula.

La existencia de un buen clima en el centro no sólo favorece el desarrollo de los alumnos sino también el de la institución. Hay que revisar cuáles son las actitudes hacia las diferencias, el tipo y calidad de relaciones entre los distintos actores, el liderazgo del director, los espacios que se dedican a la participación y reflexión conjunta, etc. Se trata, en definitiva, de crear una escuela propicia para el aprendizaje de profesores y alumnos.

Disponibilidad de recursos de apoyo para todos los que los requieran

Los profesores necesitan apoyo para afrontar el desafío de una escuela inclusiva. La mayoría de los países cuentan con una serie de servicios de apoyo a la escuela que son de capital importancia para el éxito de las políticas educativas inclusivas. Los recursos son variados según los países y aún con los mismos nombres realizan funciones distintas. Lo importante no es tanto la cantidad de recursos, sino las funciones que se les asignan y el modelo de intervención de los mismos. No siempre es necesario aumentar los recursos existentes, en algunos casos se trata de utilizarlos de forma distinta.

La tendencia es introducir cambios en el rol y las funciones de los servicios de apoyo hacia una intervención más centrada en la escuela como globalidad, participando en la toma de decisiones curriculares de carácter general, y orientando a los profesores y familias para que sean cada vez más capaces de atender las necesidades de los niños. De esta forma, los profesionales de apoyo pueden contribuir a la mejora de los procesos educativos generales para que se beneficien todos los alumnos de la escuela, previniendo la aparición de dificultades de aprendizaje que tienen su origen en una enseñanza inadecuada. En general, los recursos humanos con formación especializada son insuficientes para atender toda la demanda, motivo por lo que hay que aprovechar todos los recursos disponibles: alumnos de las carreras de formación docente en prácticas; padres y madres de familia; voluntarios de la comunidad y los propios alumnos. Un apoyo muy valioso es el que se pueden prestar las escuelas entre sí; es importante crear redes de escuelas que se reúnan para reflexionar conjuntamente e intercambiar experiencias.

Desarrollo profesional

La nueva perspectiva y práctica de la educación inclusiva y de la atención a las necesidades educativas especiales implica cambios sustanciales en la práctica educativa y en el rol de los profesores comunes y de los especialistas. Consecuentemente, la formación es una estrategia fundamental para contribuir a estos cambios. Es también importante que los profesores tengan unas condiciones laborales adecuadas, una mayor valoración por el trabajo que realizan y una serie de incentivos que redunden en su desarrollo profesional.

Responder a la diversidad y personalizar las experiencias comunes de aprendizaje requiere un docente capaz de: diversificar y adaptar los contenidos, las actividades; que no establezca a priori lo que el alumno puede o no hacer, sino que brinde múltiples oportunidades; que evalúe el progreso de los alumnos en relación a su punto de partida y no en comparación con otros; que valore el esfuerzo y no sólo los resultados; que valore el error como punto de partida para el aprendizaje; que se atreva a probar nuevas estrategias; que esté dispuesto a aprender de sus alumnos; que valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional y no como un obstáculo; que conozca y aproveche las potencialidades de los alumnos; que sea consciente de sus propios conocimientos pedagógicos y actitudes y que reflexione sobre su práctica; que sea capaz de pedir ayuda, aprovechar todos los recursos a su alcance y trabajar colaborativamente con otros, sobre todo con los especialistas.

Sin embargo, por muy capaz y buen profesor que sea un docente, algunos alumnos pueden presentar necesidades muy complejas y específicas que requieren la intervención de otros profesionales con conocimientos más especializados. En algunos casos se requieren especialistas que puedan abordar los diferentes tipos de discapacidad, o profesores que puedan atender las necesidades de niños con otras lenguas y culturas, o que puedan atender las necesidades específicas de niños migrantes o niños trabajadores. En América Latina existen proyectos para formar profesores que puedan atender alumnos que están en situaciones de desventaja o más vulnerables. En el caso de la educación intercultural y bilingüe la tendencia es formar profesores indígenas, porque ade-

más de conocer la lengua tienen la misma visión del mundo.

En relación con la formación docente inicial existe consenso sobre la necesidad de que todos los profesores, sea cual sea el nivel educativo en el que enseñen, tengan conocimientos básicos teórico-prácticos en relación con la atención a la diversidad, la detección de las necesidades educativas especiales, la adaptación del currículo, la evaluación diferenciada y las necesidades educativas más relevantes asociadas a diferentes tipos de discapacidad, situaciones sociales o culturales. Se ve necesario que la formación de especialistas sea a posteriori de la formación general, que los prepare para trabajar con alumnos con diferentes necesidades.

En cuanto a la formación en servicio, todos los países están destinando numerosos recursos financieros y humanos para formar a los profesores en relación con los desafíos que contemplan las diferentes reformas educativas, sin embargo los resultados no son satisfactorios porque la formación no logra que se modifique substancialmente la práctica de los docentes. La formación centrada en la escuela como totalidad es una estrategia muy válida para transformar la práctica y lograr que los profesores tengan un proyecto educativo compartido que asegure la coherencia y continuidad del proceso de aprendizaje de los alumnos. La formación de profesores aislados no consigue que se produzcan cambios significativos en la cultura de la escuela. Obviamente esta modalidad implica mayor tiempo para llegar a todos los docentes, por lo cual no suele contemplarse en los planes de los Ministerios, pero a la larga es la más efectiva para que se produzcan cambios en las escuelas,

Muchos lectores pensarán que el desarrollo de escuelas inclusivas es una utopía y están en lo cierto, pero las utopías son necesarias para lograr un mundo mejor, y la educación es un instrumento esencial para transformar la sociedad. Así lo señala Jacques Delors en el Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI: “Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (p. 9).

Bibliografía

Ainscow, M. (1993). La necesidades educativas especiales en el aula. Conjunto de materiales para la formación de profesores. París: UNESCO.

———. (1998). Llegar a todos los educandos: Lecciones derivadas de experiencias personales. Ponencia principal de la Conferencia sobre Efectividad y Mejoramiento Escolar, Manchester, enero de 1998.

Blanco, R. (En prensa). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En A. Marchesi; C. Coll y J. Palacios (comps.). Desarrollo psicológico y Educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza Editorial.

Delors, J. *et al*. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. París: UNESCO.

Fierro, A. (1990). La escuela frente al déficit intelectual. En A. Marchesi; C. Coll y J. Palacios (comps.). Desarrollo psicológico y Educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza Editorial.

Hegarty, S. (1994). Educación de niños y jóvenes con discapacidades. Principios y práctica. Paris: UNESCO.

Marchesi, A. y Martin, M. (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza Editorial.

———. (1990). Del lenguaje del déficit a las necesidades educativas especiales. En A. Marchesi; C. Coll y J. Palacios (comps.). Desarrollo psicológico y Educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza Editorial.

UNESCO. (1994). Declaración y Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y Calidad, Salamanca.

VV.AA. (1990). Evaluación del programa de integración escolar de alumnos con deficiencias. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/CIDE.

Warnock Report. (1979). Special Educational Needs. Report of the Committee of inquiry into Education of Handicapped Children and Young People. London: HMSO.