

LA RESPUESTA A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN UNA ESCUELA VASCA INCLUSIVA

Actas del Congreso Guztientzako Eskola

Donostia-San Sebastián, 29, 30 y 31 de octubre de 2003

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN

Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia

Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco

Vitoria-Gasteiz, 2005

CONGRESO GUZTIENTZAKO ESKOLA, LA RESPUESTA A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN UNA ESCUELA VASCA INCLUSIVA (2003. Donostia-San Sebastián)

La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva : actas del Congreso Guztientzako eskola : Donostia-San Sebastián, 29, 30 y 31 de octubre de 2003. – 1.^a ed. – Vitoria-Gasteiz : Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia = Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 2005

p. ; cm. – (Hezkuntza-premia bereziak = Necesidades educativas especiales ; 13)

Contiene, además, con portada y paginación propias, texto contrapuesto en euskera: “Hezkuntza premia bereziei erantzuna guztientzako euskal eskolan”

ISBN 84-457-2250-6

1. Educación especial-Congresos y asambleas. 2. Educación inclusiva-Congresos y asambleas. I. Euskadi. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. II. Título. III. Título (euskera). IV. Serie.

376(063)

37.043(063)

Edición: 1.^a, enero 2005

Tirada: 1.000 ejemplares

© Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco
Departamento de Educación, Universidades e Investigación

Edita: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia
Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco
Donostia-San Sebastián, 1 (01010 Vitoria-Gasteiz)

Internet: www.euskadi.net

Fotocomposición: Ipar, S. Coop.
Zurbaran, 2-4 (48007 Bilbao)

Impresión: Grafo, S.A.
Avda. Cervantes, 51 - 48970 Basauri (Bizkaia)

ISBN: 84-457-2250-6

Depósito legal: BI - 761-05

PRESENTACIÓN

El volumen que presentamos recoge las Actas del Congreso «GUZTIENTZAKO ESKOLA», la respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva, celebrado en Donostia-San Sebastián, los días 29,30 y 31 de octubre de 2003 y organizado por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.

La celebración de este congreso se enmarca en los objetivos del Año Europeo de las personas con discapacidad entre los que se encuentran fomentar la reflexión y el debate sobre las medidas necesarias para promover la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad y asimismo pretende conmemorar los veinte años de la puesta en marcha del Plan de Educación Especial para el País Vasco.

Igualmente se pretendía profundizar en las aportaciones de la corriente inclusiva de la educación a la consecución de una escuela para todos y todas, donde todo el alumnado pueda participar activamente en la vida de la escuela y en la propia comunidad, establecer pautas de mejora continua en la práctica educativa de la escuela que permitan construir un espacio social donde todos los alumnos y alumnas sea cual fuera su condición, raza, religión, origen social, situación personal, puedan sentirse formando parte, desarrollando sus capacidades de aprendizaje en un entorno enriquecido y estimulante intelectual y socialmente.

Y, por último, avanzar en la construcción permanente de una escuela vasca de calidad una de cuyas señales distintivas sea la dimensión inclusiva donde todos los alumnos y alumnas tengan cabida participando de forma activa en la construcción de sus aprendizajes.

En este sentido es justo reconocer el trabajo que entidades como los Servicios Sociales de la Diputación Foral de Alava, las Obras Sociales de la BBK (entonces Caja de

Ahorros Vizcaína y su centro de diagnóstico La Ola) y ASPACE de Gipuzkoa que configuraron un entramado de soporte para el inicio del proceso de integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en nuestra Comunidad Autónoma, por medio de los Centros Coordinadores conveniados con el Departamento.

Esta muy positiva valoración se extiende igualmente a los Equipos Multiprofesionales a cuya formación inicial contribuyeron tan eficazmente los citados Centros Coordinadores y a los Equipos municipales homologados; a los centenares de Profesores y Profesoras de Pedagogía Terapéutica, profesionales especializados como Logopedas, Auxiliares de Educación Especial, Fisioterapeutas y Terapeutas Ocupacionales, Profesorado de los Centros de Recursos de Invidentes y en general al profesorado de la Comunidad que haciendo un esfuerzo personal y profesional, han hecho entre todos posible que nuestro sistema educativo sea una sistema socialmente avanzado.

También es necesario reconocer el apoyo recibido desde las entidades a favor de las personas con discapacidad que con su impulso y su crítica han hecho avanzar las propuestas educativas encaminadas a mejorar la respuesta a los niños y niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales.

Aun siendo importante el conjunto de recursos que el sistema educativo vasco ha puesto a disposición de las políticas integradoras, hay que reconocer que el activo más valioso de que dispone el sistema es la dedicación entusiasta de su profesorado especializado y profesionales de apoyo como impulsores de la inclusión educativa de este alumnado, entre los que hay que destacar a quienes prestan apoyo al alumnado más gravemente afectado.

El lema del Congreso «GUZTIENTZAKO ESKOLA», (Escuela para todos y todas) nos permite avanzar en el cultivo de los valores, de las actitudes, de las normas sociales que están en la base de toda escuela inclusiva, y la vasca ciertamente quiere serlo.

Valores como la participación, el respeto de los derechos de los demás, la implicación en la construcción de una sociedad vasca democrática, la solidaridad, la ayuda mutua... configuran talentos que hacen posible que el profesorado y el alumnado confluyan en un proceso de ayuda mutua que tenga como objetivo la construcción de un clima de convivencia donde el crecimiento y desarrollo de las personas y las comunidades sea posible.

ANJELES IZTUETA AZKUE
Consejera de Educación, Universidades e Investigación
del Gobierno Vasco

ÍNDICE

Discurso de Apertura	9
Objetivos del Congreso «Guztientzako Eskola»	13
Comité Científico	15
PONENCIAS	
Desarrollo de sistemas educativos inclusivos	19
<i>Mel Ainscow,</i> Catedrático de Educación en la Universidad de Manchester (Reino Unido)	
20 años de integración escolar en el País Vasco: haciendo historia..., construyendo un sistema educativo de calidad para todos	37
<i>José Ramón Orcasitas,</i> Profesor de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)	
De la integración a la inclusión educativa. Líneas de actuación de la Dirección de Innovación Educativa para los próximos años	95
<i>Konrado Mugertza Urkidi,</i> Director de Innovación Educativa del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco	
¿Compañeros de pupitre? Claves para el trabajo inclusivo en el aula	115
<i>Ángeles Parrilla,</i> Profesora de la Universidad de Sevilla	
Inclusión y especialización en la educación del alumnado con trastornos del espectro autista	147
<i>Joaquín Fuentes Biggi,</i> Jefe de Psiquiatría Infanto-Juvenil de Policlínica Gipuzkoa y asesor médico de GAUTENA San Sebastián	

Aportaciones de la definición de retraso mental (AAMR, 2002) a la corriente inclusiva de las personas con discapacidad	149
<i>Miguel Ángel Verdugo Alonso,</i> Catedrático de Psicología de la Discapacidad y Director del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca	
La inclusión de las personas con discapacidad visual: reflexiones personales y profesionales	161
<i>Luz Laine Mouliá,</i> Directora de Educación en la Dirección General de la ONCE	
La comunicación en la escuela inclusiva: la atención al alumnado sordo	197
<i>Núria Silvestre Benach,</i> Coordinadora del Grup de Investigació sobre Sordeses i Trastorns del Llenguatge (Universitat Autònoma de Barcelona)	
Calidad de vida y atención de calidad en el alumnado con discapacidad física	217
<i>Javier García Elizetxea y Jose M.ª Uria Uriarte,</i> ASPACE (Gipuzkoa)	
¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos	261
<i>Gerardo Echeita Sarrionandia,</i> Facultad de Formación de Profesorado y Educación (UAM)	
Puesta en práctica de la educación inclusiva	279
<i>Gordon Porter,</i> Catedrático de Educación en la Universidad de Maine en Presque Isle	
La escuela inclusiva: evaluación e investigación	291
<i>Josu Sierra Orrantia,</i> Director del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI)	
Caminando hacia una escuela vasca inclusiva. Apuestas y estrategias de calidad del Departamento de Educación del Gobierno Vasco	293
<i>Abel Ariznabarreta Zubero,</i> Viceconsejero de Educación del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco	
CONCLUSIONES	303

DISCURSO DE APERTURA

Buenos días a todos los presentes, tanto familias, profesorado y asociaciones como expertos y oyentes que toman parte en este hermoso congreso.

El año europeo de las personas con discapacidad me ofrece la oportunidad, en estas palabras de apertura de este Congreso, de compartir con vosotros y vosotras algunas ideas y principios que guían nuestra política educativa en el País Vasco y reflexionar sobre la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad.

El primer principio, y quizás el más fundamental, es el de la igualdad y la libertad de todos los ciudadanos y ciudadanas. Creemos en todas las personas: sea cual sea su color, su cultura, su sexo o su capacidad intelectual y física. Creemos en las personas que viven solas y en las que viven en familias de diferentes tipologías y con distinto poder adquisitivo.

Creemos en la diversidad, pero no en la desigualdad. Es por ello por lo que hemos de generar condiciones sociales para que todas las personas puedan disfrutar de las mismas oportunidades en cuanto a formación y preparación para un futuro en sociedad, para seguir aprendiendo, para encontrar un empleo, para obtener un desarrollo humano digno y basado en valores democráticos y solidarios.

Esto nos exige hacer esfuerzos día a día por construir una sociedad democrática, que impulse la cultura de paz y de diálogo; una sociedad globalizada y del conocimiento, que crea en las personas; en definitiva, una sociedad vasca avanzada y solidaria.

Desde estos principios, el objetivo de todos los que conformamos el sistema educativo vasco, es educar a nuestros niños y a nuestros jóvenes en valores que les lleve a ser personas con capacidad crítica, comprometidas activamente con la solidaridad y los derechos humanos, que combatan todo tipo de desigualdad, entre ellas la desigualdad de

género, que practiquen valores solidarios y crean en una sociedad construida de abajo hacia arriba. Personas capaces de crear y de sentir, de hacer por lo otros, en definitiva, personas con solidez ética.

Pero además, deben ser personas con formación, con conocimientos y valores, con autoestima y capacidad de decisión que les haga capaces de aprender a lo largo de toda la vida y en toda circunstancia.

Este es el modelo de persona que queremos impulsar desde el sistema educativo vasco: personas libres, demócratas, de paz y de diálogo. Personas responsables con la defensa de nuestro idioma, el euskera, y el enriquecimiento de la cultura vasca. Personas multilingües y preparadas para vivir en un mundo globalizado y multicultural.

Pero esto no debe ser sólo teoría o formar parte exclusivamente de los principios, sino que debe ser práctica diaria de todos los que conformamos el sistema educativo vasco: padres o madres, docentes y responsables institucionales, de todas las personas que estamos implicadas en el sistema educativo vasco.

Nuestro país, nuestro gobierno, ha optado ya hace años por una escuela inclusiva, que acoge, que abre sus puertas, que se prepara para que todos los niños y niñas que viven en Euskadi, desde la edad más temprana, sean acogidos en ella. Además se trata no sólo de una acogida formal o administrativa, sino activa, que comporta que la familia y el niño o la niña sean reconocidos en su totalidad y por todos, desde el profesorado y personal de apoyo hasta sus compañeros y compañeras o los otros padres y madres.

Es además una acogida que acompaña; es decir, que se pone al lado del alumno y la alumna e inicia un itinerario de desarrollo personal, social, académico e instructivo, con un acompañamiento activo, que interactúa, que dialoga, que adapta su programa educativo, que crea proyectos para dar respuesta a los grupos y a los individuos.

Una acogida que hace emerger lo que cada cual lleva dentro: sus conocimientos, sus experiencias, sus actitudes, sus intereses, sus relaciones afectivas, su cultura..., para desde ahí, reconociéndolo y valorándolo, avanzar para mostrarle, no sólo lo que es nuestra comunidad, nuestro país, nuestra cultura, nuestra lengua, nuestros valores, sino para dotarle de las herramientas básicas para desenvolverse en la sociedad del futuro.

La escuela vasca trabaja para enriquecer el contexto, las experiencias y las propuestas educativas, para hacer posible la equidad y poner los mejores recursos a favor de los que están en peores condiciones de partida, sea por su origen social y cultural o su condición personal a causa de su discapacidad. Una escuela que dialoga a partir de la propia experiencia, de las experiencias diversas, y construye un espacio de encuentro, de intercambio de puntos de vista.

Este es nuestro proyecto de escuela inclusiva. Este es nuestro proyecto de sistema educativo vasco.

Pero toda teoría para ser real debe concretarse en la práctica. Por ello nuestro gobierno lleva apostando fuerte desde hace tiempo por este tipo de escuela inclusiva. Y voy a dar algunas cifras.

En la Comunidad Autónoma del País Vasco reciben atenciones específicas por necesidades educativas especiales ligadas a una discapacidad o a una problema grave de aprendizaje, 7.649 alumnos y alumnas, lo que supone aproximadamente el 2,5% de la población escolar. El número de profesionales dedicados a la atención específica de este alumnado es de 2.906. Se podría decir que por cada 3 niños o niñas con necesidades educativas especiales se dispone de un profesional de distinta cualificación que apoya de manera específica su proceso educativo, además del profesorado general de los distintos centros educativos. Todo esto supone dedicar el 7% del presupuesto de la educación no universitaria (96.577.478,00 €) a estas necesidades educativas.

Estas es la apuesta concreta del gobierno, es decir, de nuestro país por una escuela inclusiva. Pero además queremos seguir en esta dirección.

Recientemente el Gobierno Vasco, presentó en el Parlamento Vasco un nuevo proyecto político en el que se pide mayor autogobierno para el país. Y pedimos más autogobierno porque queremos más bienestar y más riqueza y además queremos distribuir esa riqueza y ese bienestar con principios de solidaridad activa.

Queremos seguir trabajando por una escuela inclusiva y para ello necesitamos un sistema educativo propio, organizado desde parámetros propios, desde aquí. Solidario internamente y con los demás países de España y del mundo. Este es el nuevo proyecto por el que queremos apostar.

A los ciudadanos y ciudadanas de Euskadi os pido valentía, participación, que cada uno desde sus posiciones políticas, desde la pluralidad, aportéis al proyecto sus ideas para que podamos construir el país en positivo. Hemos de dejarnos de insultos, reconocernos y, desde la diferencia, construir un proyecto común.

Cuando se comparten proyectos desde la pluralidad y desde la diversidad los proyectos tiene muchísima mas fuerza. Por eso os pido tranquilidad, valentía y participación.

Muchas gracias.

ANJELES IZTUETA AZKUE
Consejera de Educación, Universidades e Investigación
del Gobierno Vasco

OBJETIVOS DEL CONGRESO «GUZTIENTZAKO ESKOLA»

El Consejo de la Unión Europea proclamó el 3 de diciembre de 2001 que el año 2003 fuera el Año Europeo de las personas con discapacidad.

Los objetivos del Año Europeo de las personas con discapacidad son los siguientes:

- a) la sensibilización sobre el derecho de las personas con discapacidad a verse protegidas frente a la discriminación y a disfrutar plena y equitativamente de sus derechos;
- b) fomentar la reflexión y el debate sobre las medidas necesarias para promover la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad en Europa;
- c) promover el intercambio de experiencias sobre buenas prácticas y estrategias de probada eficacia a escala local, nacional y europea;
- d) reforzar la cooperación entre todas las partes implicadas, en particular los gobiernos, los interlocutores sociales, las ONG, los servicios sociales, el sector privado, las asociaciones, el sector del voluntariado, las personas con discapacidad y sus familias;
- e) mejorar la comunicación sobre la discapacidad y promover una imagen positiva de las personas con discapacidad;
- f) la sensibilización sobre la heterogeneidad de las formas de discapacidad y sus múltiples manifestaciones;
- g) la sensibilización sobre las múltiples formas de discriminación a las que se enfrentan las personas con discapacidad;

- h) dedicar especial atención a la sensibilización sobre el derecho de los niños y jóvenes con discapacidad a la igualdad de enseñanza, de manera que se favorezca y apoye su plena integración en la sociedad y se fomente el desarrollo de una cooperación europea entre los profesionales de la enseñanza de los niños y jóvenes con discapacidad, a fin de mejorar la integración de los alumnos y estudiantes con necesidades específicas en los centros ordinarios o especializados, así como en los programas de intercambio nacionales y europeos.

En este marco se inserta este Congreso que asimismo pretende celebrar los veinte años de la puesta en marcha del Plan de Educación Especial para el País Vasco.

Así pues este Congreso pretende los siguientes objetivos:

- a) Reflexionar sobre la práctica integradora en nuestra Comunidad educativa del alumnado con necesidades educativas especiales desde la puesta en marcha del Plan de Educación Especial para el País Vasco hasta nuestros días.
- b) Analizar las aportaciones que las buenas prácticas educativas del profesorado hacen a la integración personal, escolar y social del alumnado con discapacidad..
- c) Profundizar en las aportaciones de la corriente inclusiva de la educación a la consecución de una escuela para todos y todas donde todo el alumnado pueda participar activamente en la vida de la escuela y en la propia comunidad.
- d) Establecer pautas de mejora continúa en la práctica educativa de la escuela que permitan construir un espacio social donde todos los alumnos y alumnas sea cual fuera su condición, raza, religión, origen social, situación personal, puedan sentirse formando parte, desarrollando sus capacidades de aprendizaje en un entorno enriquecido y estimulante intelectual y socialmente.
- e) Avanzar en la construcción permanente de una escuela vasca de calidad una de cuyas señales distintivas sea la dimensión inclusiva donde todos los alumnos y alumnas tengan cabida participando de forma activa en la construcción de sus aprendizajes.

COMITÉ CIENTÍFICO

Coordinador:

D. Rafael Mencia Gallardo. Coordinador del Equipo Psicopedagógico del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI)

Miembros del Comité:

Dr. D. José Ramón Orcasitas García. Profesor de la Universidad del País Vasco
Dr. D. José Ignacio Martínez Rueda, Profesor de la Universidad de Deusto
Dña. Agurtzane Martínez Gorrotxategi, Profesora de Mondragón Unibertsitatea
D. Carlos Ruiz Amador, Asesor de n.e.e del Berritzegune de Zarautz
D. Iñaki Fernández Matamoros, Profesor de ASPACE, Gipuzkoa.

PONENCIAS

DESARROLLO DE SISTEMAS EDUCATIVOS INCLUSIVOS

Mel Ainscow

Catedrático de Educación en la Universidad de Manchester (Reino Unido)

Resumen: Han pasado casi diez años desde que surgió la idea de la educación inclusiva en la Conferencia Mundial sobre la Educación Especial de Salamanca. En dicho período se ha producido una actividad constante en muchos países con el objetivo de dotar a la política y las prácticas educativas de un carácter más inclusivo. En la presente ponencia me basaré en las distintas investigaciones desarrolladas en mi país, Inglaterra, con el objeto de ilustrar lo que resta por hacer para ir más allá de los logros alcanzados hasta el momento. Más concretamente, me centraré en la siguiente cuestión: ¿Cuáles son las «palancas» que pueden hacer a los sistemas educativos más inclusivos?

Educación inclusiva

La cuestión de la educación inclusiva debe ser abordada dentro del contexto de un debate internacional más amplio sobre la «Educación para Todos» (EPT), debate iniciado en la Conferencia Mundial celebrada en 1990 en Jomtien, Tailandia. Desde Jomtien hasta hoy el pensamiento desarrollado en torno a la materia ha evolucionado. La presencia casi simbólica de las necesidades especiales en la documentación EPT inicial ha sido sustituida gradualmente por el reconocimiento de que la cuestión de la inclusión debe ser un factor fundamental del movimiento EPT en su conjunto. De este modo, en lugar de la *integración* preconizada en un principio, con su concepto implícito de reformas adicionales cuya realización es necesaria para acomodar a alumnos considerados especiales en un sistema escolar tradicional e inalterado, el pensamiento actual tiende hacia la *educación inclusiva* cuyo objeto es reestructurar las escuelas según las necesidades de todos los alumnos.

La orientación inclusiva mencionada fue, por supuesto, uno de los pilares fundamentales de la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales, aprobada por aclamación por representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales en junio de 1994 (UNESCO, 1994). Posiblemente el documento internacional más relevante sobre la cuestión de las necesidades especiales, la Declaración recomienda que: «Todo menor con necesidades educativas especiales debe tener acceso a una escuela normal que deberá acogerlo y acomodarlo dentro de una pedagogía centrada en el menor que cubra dichas necesidades». Continúa afirmando que las escuelas normales con orientación inclusiva son «el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, para construir una sociedad inclusiva y para alcanzar la educación para todos». Además, sugiere, tales escuelas pueden ofrecer «educación efectiva para la mayoría de los menores y mejorar la eficacia y en último término el coeficiente coste-eficacia de la totalidad del sistema educativo».

Tal orientación lleva implícito un cambio paradigmático en el modo en que observamos las dificultades educativas. Tal cambio de percepción se basa en la idea de que los cambios metodológicos y organizativos para satisfacer las necesidades de alumnos con dificultades pueden, en determinadas circunstancias, beneficiar a todos los alumnos. Una formulación de tal naturaleza supone que aquellos alumnos que en la actualidad son catalogados como alumnos con necesidades especiales pasen a ser considerados como el estímulo que puede fomentar desarrollos hacia un entorno de aprendizaje más rico. Sin embargo, el avance en la ejecución de la orientación inclusiva dista mucho de ser sencillo y el progreso es aún escaso en la mayor parte de los países. Además, no debemos asumir como un hecho la aceptación total de la filosofía de la inclusión. Por ejemplo, algunos afirman que unidades especializadas situadas en el entorno escolar normal pueden ofrecer el conocimiento, el equipamiento y el apoyo de un especialista en un grado que no puede ser igualado de ningún modo en un entorno de aprendizaje ordinario. Según esta corriente dichas unidades son el único modo de garantizar el acceso factible y eficaz a la educación a determinados grupos de menores.

Resumiendo, por tanto, en el análisis de las posibles vías de desarrollo de sistemas educativos que fomentan y apoyan la aparición de escuelas inclusivas es necesario reconocer que dicho ámbito está plagado de dudas, disputas y contradicciones. Sin embargo, podemos decir que se están realizando esfuerzos en todo el mundo para ofrecer respuestas educativas más eficaces para todo menor, sean cuales sean sus circunstancias o sus características personales, y que reforzada por el refrendo ofrecido por la Declaración de Salamanca la tendencia general es la de tratar de ofrecer dichas respuestas, en la medida de lo posible, dentro del contexto educativo ordinario. Como consecuencia de todo ello se está reconsiderando el papel y las funciones futuras de los especialistas y los centros específicos del ámbito de las necesidades especiales.

A continuación analizaré las repercusiones que los cambios mencionados acarrearán para todo esfuerzo de desarrollo de sistemas educativos más inclusivos. Y para ello me centraré en nuestra reciente colaboración con colegas de varios organismos educativos locales de Inglaterra que han tratado de evolucionar su política y prácticas educativas en esa dirección. De este modo iniciaré el proceso de ubicación física de las distintas cuestiones planteadas con el objeto de orientar otras actividades de investigación y de desarrollo. E incluso plantearé mi preocupación sobre el modo en el que la erosión del poder local sobre la educación puede dificultar la adopción de estrategias inclusivas.

Aunque las conclusiones de dicha colaboración sean especialmente significativas para Inglaterra, considero que son interesantes para aquellos individuos de otros países que estén interesados en desarrollar sistemas educativos más equitativos. El contexto de Inglaterra es especialmente significativo debido al hecho de que, desde 1998, los distintos niveles de gobierno han introducido diversas reformas políticas significativas. El calendario estipulado para tales reformas ha sido adoptado por los políticos de ámbito nacional y ha sido asociado con un aumento del interés por el modo de elevar «el nivel escolar». Tal reforma de carácter masivo ha llevado a los investigadores estadounidenses a describir Inglaterra como «un laboratorio en el que los efectos de mecanismos casi de mercado son más visibles» (Finklestein y Grubb, 2000).

Evolución de los sistemas educativos

La inclusión es probablemente la cuestión más peliaguda a la que se enfrenta el sistema educativo inglés. Aunque el Gobierno alardea de supuestas mejoras en los resultados de exámenes y pruebas en el ámbito nacional, muchos alumnos aún se sienten marginados, otros son excluidos por su comportamiento y una minoría significativa es, por supuesto, separada en centros educativos especiales. Y además, tras la publicación en el verano de 2002 de los resultados en los exámenes en el ámbito nacional se difundió que unos 30.000 jóvenes acababan de abandonar la escuela sin título o certificado escolar alguno.

Por lo tanto no puede sorprendernos que las dos cuestiones sobre la educación en Inglaterra más frecuentemente abordadas en el ámbito nacional sean «la mejora del nivel escolar» y el «fomento de la inclusión». El desafío para las Autoridades educativas Locales (AEL) ha sido, y sigue siendo, la consecución de tales objetivos gemelos en un período de reforma fundamental del sistema educativo. Las AEL de Inglaterra deben responder ante sus electores y ante el Secretario de Estado por las escuelas situadas en su ámbito de influencia. En este sentido pueden ser consideradas como parte del proceso democrático que garantiza el acceso a la educación a todo menor y joven del área local. Sin embargo, una serie de reformas de carácter nacional iniciada en 1988 ha erosionado de forma gra-

dual el poder de las AEL. El objetivo fundamental ha sido delegar mayor responsabilidad en las escuelas en la creencia de que este hecho ayudaría en la mejora del nivel escolar.

La importancia de los cambios producidos, y que aún continúan produciéndose, con relación al papel de las AEL, únicamente puede entenderse en el contexto de los desarrollos más generales introducidos en los últimos veinte años en el sistema educativo británico. Es decir, se produjo un mayor interés político en la educación, interés centrado en el nivel escolar y en la gestión del sistema en el ámbito nacional. Este hecho derivó en diversos esfuerzos legislativos realizados en la década de los ochenta con el objeto de mejorar las escuelas, esfuerzos plasmados en leyes del Parlamento cuyo ejemplo más significativo es la *Ley de Reforma de la Educación de 1988*. Tales leyes fueron consolidadas por la legislación de principios de los noventa y por la política del gobierno laborista surgido de las elecciones de 1997.

Hablando en términos generales, la política gubernamental se cimienta en cuatro pilares fundamentales que unificados forman el contexto en el que las AEL deben operar en la actualidad (Ainscow, Farrell y Tweddle, 1998). En primer lugar, se les exige que cuenten con *Planes de Desarrollo Educativo* (PDE) que deben someter a la aprobación del Secretario de Estado. Dichos planes deben incluir los objetivos de rendimiento de la escuela, un programa de mejora de la misma y una serie de informaciones de carácter organizativo. Además, el *Código de Práctica sobre las Relaciones Escuela-AEL* debe delimitar los principios, expectativas, poderes y responsabilidades que deben regir el trabajo de las AEL con relación a las escuelas. Más concretamente, establece el principio de que la intervención de las AEL en las escuelas debe ser «inversamente proporcional al éxito de la misma» y deja clara la obligación de las AEL de intervenir en aquellas escuelas que presenten deficiencias notorias o se encuentren en determinado régimen especial tras haber sido objeto de inspección. Por lo tanto, mientras los PDE establecen los objetivos de actuación de las AEL, el Código se centra en el modo en que tales actuaciones deben ser llevadas a cabo. En tercer lugar, el principio de *Financiación Justa* obliga a despejar toda «nubosidad presupuestaria» de los presupuestos de educación; exige la asignación transparente de fondos y que dicha asignación responda a los objetivos y a una definición clara de las responsabilidades tanto de la AEL como de la escuela. Por último, el *Marco para la Inspección de Autoridades Educativas Locales* define la base y los criterios que rigen la inspección de las AEL e identifican las deficiencias y los puntos fuertes de cada AEL inspeccionada. Por lo tanto, las cuatro líneas de política gubernamental mencionadas determinan los objetivos buscados por las AEL, su modus operandi, sus medios de financiación y el modo en que todo ese proceso es gestionado y evaluado en su conjunto.

El control del sistema educativo inglés, por tanto, ha sufrido un cambio fundamental en menos de veinte años. Los cambios introducidos han sido quizá más palpables en la evolución de las relaciones entre escuelas y entre éstas y sus AEL. En definitiva, las es-

cuelas dependen mucho menos de sus AEL. Tal movimiento desde la *dependencia* hacia una mayor *independencia* ha sido orquestado férreamente por el *Departamento de Educación y Capacitación Profesional (DeyC)* mediante distintos esfuerzos legislativos.

El cambio producido fue resumido en el documento de consulta presentado por el Gobierno en 1997, «*Excelencia en las Escuelas*», que afirmaba: «El papel de las AEL no es controlar las escuelas sino desafiar a las escuelas a que mejoren y apoyar a aquellas que presentan dificultades para mejorar su nivel escolar».

La relación entre las escuelas también ha cambiado. En la actualidad se considera la competición entre ellas como un factor clave para «el aumento del nivel» de las mismas. Este hecho fue fomentado a través de la introducción del status de escuela subvencionada (conocidas en la actualidad como «escuelas-fundaciones») y a través de la implantación de la matrícula abierta apoyada por la publicación de clasificaciones con los resultados de las distintas escuelas. Todos estos cambios tenían como objetivo «liberar» a las escuelas de la burocracia local y establecer lo que ha sido descrito como «quasi-mercados de escuelas» en los que las escuelas eficaces gozarán de relaciones de igual a igual con la AEL y, por supuesto, con sus escuelas similares (Thrupp, 2001).

La reforma del sistema educativo ha sido tan importante y la reducción del poder de las AEL ha sido tan significativa que cabría preguntarse: ¿*Continúan las AEL con capacidad para «marcar la diferencia»?* La investigación que llevamos a cabo indica que en términos de fomento de políticas y prácticas inclusivas existen diferencias significativas entre AEL «similares» y que esas diferencias son, al menos parcialmente, fruto de planificaciones estratégicas y políticas adoptadas en el nivel de las AEL (Ainscow *et al.*, 2000). Además, existen indicios estadísticos suficientes que muestran que determinados grupos de menores y jóvenes «están más en peligro» de marginalización, bajo rendimiento y exclusión, especialmente en un clima en el que las escuelas y las AEL están sometidas a una presión enorme para mejorar los resultados escolares. Por todo ello, las teorías reflejadas a continuación se basan en dos supuestos. En primer lugar, presumo que las AEL pueden «marcar la diferencia» en el desarrollo de una educación inclusiva; y en segundo lugar, creo que las AEL tienen una responsabilidad fundamental en el fomento de la inclusión al tiempo que tratan de «elevar el nivel escolar».

Investigación de colaboración

La tarea que hemos realizado mis colegas y yo se basa en un enfoque investigador que hemos venido a denominar como «investigación de colaboración». Tal enfoque preconiza una investigación práctica desarrollada en colaboración con directores de centros con el objeto de lograr un mejor entendimiento de los procesos educativos (véa-

se Ainscow 1999). La máxima de Kurt Lewin que dice que no es posible entender una organización hasta que tratas de cambiarla es, quizá, la justificación más clara del enfoque mencionado (Schein, 2001). En términos prácticos consideramos que la mejor forma de lograr dicho entendimiento es la colaboración entre «extraños» como nosotros y profesores, personal de las autoridades educativas locales y demás agentes en su intento de evolucionar políticas y prácticas educativas a través de soluciones prácticas para problemas complejos.

Consideramos que nuestro enfoque puede ser utilizado para superar la brecha tradicional entre la investigación y la práctica. Algunos autores afirman que la investigación educativa sólo incide de forma directa en cuestiones de aplicación práctica «si únicamente llega a las personas adecuadas». Nosotros proponemos un enfoque alternativo acorde con la fórmula presentada por Robinson (1998) que sugiere que las conclusiones de toda investigación continuarán siendo ignoradas, independientemente de cómo sean comunicadas, si ignoran el modo en el que aquellas personas responsables de llevarlas a la práctica formulan los problemas a los que se enfrentan y las limitaciones que tienen en su trabajo.

Los beneficios potenciales de la investigación de colaboración, proclive a la instauración de un diálogo abierto, son considerables. El ideal que perseguimos es un proceso a través del cual la reflexión crítica nos lleve a conclusiones que pueden tener un impacto directo en el desarrollo de teorías y prácticas educativas. Sin embargo, hay que reconocer que una investigación participativa de tal naturaleza acarrea múltiples dificultades, sobre todo a la hora de extrapolar y abstraer cuestiones con el objeto de alcanzar conclusiones cuya puesta en práctica sea beneficiosa para un gran número de personas.

Las ideas presentadas en esta ponencia están influenciadas de forma directa por la investigación de colaboración desarrollada durante los últimos cuatro años. Tal investigación comenzó con un estudio a pequeña escala, encargado por el DeyC, cuyas conclusiones fueron publicadas en 1999 en el informe «*Effective Practice in Inclusión and in Special and Mainstream Schools Working Together*» (Prácticas Eficaces de Inclusión y de Colaboración entre Escuelas Ordinarias y Escuelas Especiales) (Ainscow *et al.*, 1999). Dicho informe analizó las políticas y prácticas educativas de doce AEL y analizó los factores que parecen fomentar o inhibir el desarrollo de prácticas inclusivas.

Posteriormente, en abril de 2000, el DeyC nos encomendó la evaluación del trabajo de las *Colaboraciones Regionales para las Necesidades Educativas Especiales* (Ainscow, Farrell y Twedde, 2003a). Una de las actividades esenciales de las Colaboraciones mencionadas es fomentar políticas y prácticas inclusivas y el trabajo realizado en los dos últimos años ha contribuido sin lugar a dudas a desarrollar nuestro conocimiento en ese campo. Además, hemos trabajado como asesores externos para distintas per-

sonas y, más recientemente, para grupos de AEL involucrados en el estudio y desarrollo de sus estrategias en dicho campo (Ainscow y Tweddle, 2001). Todo ese trabajo y las personas con las que hemos colaborado han contribuido en el desarrollo de las ideas presentadas en el presente trabajo.

Un paradigma nuevo

Recientemente escuché al máximo responsable de una AEL importante en una conferencia ofrecida a directores de escuela. En su conferencia trataba los cambios producidos en educación en los últimos veinte años y citó la mayoría de los eventos recogidos anteriormente en esta ponencia. Continuó expresando su opinión acerca de «dónde nos encontramos» y «qué debemos hacer en el futuro para avanzar».

El mandatario mencionado hablaba en especial de la relación cambiante entre las escuelas y las AEL. Sin embargo, creo que sus argumentos son válidos para un espectro mucho mayor de agentes involucrados en la prestación de servicios a menores y jóvenes.

Comenzó describiendo el trabajo de las AEL hace veinte años. Entonces la relación entre escuelas y AEL se caracterizaba básicamente por la *dependencia*. De hecho, las escuelas dependían de su AEL para todo (programa educativo, sustitución de personal, reparaciones, «capitación», servicios de apoyo, etc.). Sin embargo, tal y como mostré con anterioridad, la mayor parte de la legislación promulgada en estos veinte años tendía a dotar a las escuelas de mucha más *independencia*. Es decir, independencia de la AEL y, por supuesto, del resto de escuelas. En su opinión, ambos enfoques están muy viciados por lo que deberían ser abandonados. No es muy probable que el énfasis en la autonomía de la escuela en un entorno en el que lo único que importa es la competición y la elección fomente el progreso basado en la equidad. Por el contrario, crea un contexto teórico en el que el éxito de una escuela o de un grupo de alumnos se obtiene a costa del fracaso de otros. Por lo tanto, es necesario un cambio de paradigma hacia el concepto de *interdependencia*.

El análisis de dicho responsable cristaliza en gran medida lo que hemos tratado de realizar en nuestra labor investigadora. Al tiempo que existen multitud de resultados de investigación que apoyan la noción de escuelas individuales con libertad y capacidad suficiente para planificar sus propias estrategias de mejora (véase Hopkins *et al.*, 1994), crece el reconocimiento de que la posición de las escuelas puede ser fortalecida si éstas tienen acceso a métodos «eficaces» de apoyo y de desafío provenientes tanto de la AEL como de las escuelas vecinas. Por poner un ejemplo, cada vez hay más indicios que evidencian los beneficios que el apoyo y desafío de una escuela similar acarrear

para las escuelas (véase Ainscow *et al.*, 2003b). Dentro de este enfoque, la colaboración de colegas de una escuela con colegas de otra escuela supone un enriquecimiento para los colegas de una y otra escuela. La escuela visitada se beneficia de las perspectivas y de las reflexiones nuevas aportadas por «un par de ojos fresco» y el colega visitante toma ideas del modo en el que la otra escuela lleva a cabo sus funciones.

Este hecho nos induce a considerar que dicho enfoque tiene un potencial significativo en el desarrollo de políticas y prácticas educativas en el ámbito de las AEL, aunque este hecho aún no ha sido probado suficientemente. En otras palabras, proponemos que las AEL se beneficien asimismo de relaciones simbióticas, de interdependencia, tanto con escuelas como con otras AEL.

En la actualidad estamos trabajando con un consorcio de seis AEL del noroeste de Inglaterra. El núcleo central de la metodología utilizada es el concepto de «*autoanálisis supervisado por colegas*». Dicho concepto implica que cada AEL planifique y gestione un proceso de autoanálisis centrado en algún aspecto de las políticas o de las prácticas de inclusión. De este modo, cada AEL es responsable de la evaluación de sus actuaciones y toda decisión acerca de los desarrollos futuros es tomada únicamente por la AEL interesada. Sin embargo, el proceso de autoanálisis es supervisado y complementado por un equipo de colegas experimentados de AEL vecinas así como por «extraños» de la Universidad.

La introducción de enfoques de tal naturaleza dista mucho de ser sencilla. Recuerdo, por ejemplo, una reunión a la que asistí hace algún tiempo en una determinada AEL. Había sido convocada para debatir la organización, los posibles beneficios y perjuicios que acarrearía, de agrupaciones de escuelas. En otras palabras, planeábamos poner en práctica el concepto de interdependencia. En determinado momento un director de secundaria, al tiempo que reconocía haberse divertido en el debate, afirmó: «Vale, ¿pero qué sacamos mi escuela y yo de todo esto?». Continuó argumentando que la idea únicamente «despegaría» si los agentes principales observasen beneficios significativos potenciales para sus escuelas u organizaciones propias. Para decirlo de otro modo, quería que le convenciéramos de que la propuesta garantizaría el avance de su escuela.

Cuando planificamos nuestro trabajo actual con las seis AEL surgieron preguntas similares y es un hecho que esta iniciativa continuará en vigor mientras las personas clave de las AEL participantes observen que sus organizaciones están beneficiándose de la misma.

Todo ello parece sugerir que el interés propio es, de hecho, un factor relevante de la interdependencia. Johnson y Johnson (1994) sugieren que un grupo de personas únicamente desarrolla el sentido de interdependencia cuando se percatan de que «*un acontecimiento que afecta a un miembro afecta a todos los demás*». Parece, por tanto, que en

la práctica los participantes necesitan entender primero y percibir luego los beneficios potenciales de todo plan de trabajo basado en la interdependencia.

El concepto de interdependencia va, por supuesto, más allá de la relación entre AEL y escuelas. Ambas deben trabajar con un espectro muy amplio de agentes. Las escuelas, por ejemplo, deben colaborar estrechamente con progenitores, la comunidad local y con otros organismos gubernamentales o voluntarios. Nunca pueden funcionar aisladas. Del mismo modo, las AEL deben cultivar colaboraciones de interdependencia con la plétora de otros agentes involucrados en la prestación de servicios a menores, jóvenes y sus familias, como por ejemplo: Gobierno central, políticos locales, Departamento de Sanidad, otras autoridades locales, incluidos servicios sociales y de acogida, el sector privado y un gran espectro de organizaciones voluntarias y de la comunidad.

Repercusiones en la gestión

Con la expresión de la emergencia de lo que considero un paradigma nuevo basado en el desarrollo de relaciones de interdependencia no trato de promulgar una revolución en el pensamiento. De hecho, muchas de las iniciativas teóricas del Gobierno en los últimos años han obligado a organismos y agentes diversos a trabajar de forma conjunta. También es verdad que a lo largo y ancho del país, en todo municipio y región, hay personas de organizaciones diferentes trabajando conjuntamente con el objeto de solucionar problemas relativos a la educación de menores y jóvenes.

A pesar de ello, el cambio de paradigma presenta nuevos desafíos de importancia para los responsables de gestión de las AEL. Está claro que las escuelas locales dependen mucho menos de las AEL de lo que dependían en otros tiempos; al mismo tiempo, las escuelas no pueden operar correctamente aisladas de su AEL. Tal y como afirmaba el responsable de AEL mencionado con anterioridad, las escuelas y las AEL son interdependientes, se necesitan las unas a las otras. Además, considero que las AEL también deben desarrollar relaciones de interdependencia con otras AEL y con otros organismos gubernamentales y voluntarios que prestan servicios a menores y sus familias. Todo ello indica la necesidad de desarrollo de nuevas culturas, relaciones y métodos de trabajo.

En nuestro trabajo hemos tratado de comprender la naturaleza de las relaciones de interdependencia eficaces. Para ello consideramos útil la diferenciación que Michael Fielding (1999) realiza entre «colaboración» y «colegialidad». Fielding define «colaboración» como un medio para alcanzar un objetivo determinado. En consecuencia, se rige por un conjunto de intereses comunes, es «de funcionalidad limitada... centrada firmemente en los objetivos deseados» y los participantes son considerados como un re-

curso o como fuente de información. El autor continúa sugiriendo que la colaboración es, en cierto sentido, «una forma plural de individualismo» en la que los participantes, con frecuencia, «desdeñan el tiempo empleado en cualquier otra actividad distinta a la fundamental o a los objetivos fundamentales de la misma».

Fielding continúa indicando que una vez debilitada la fuerza impulsora de la colaboración, una vez alcanzado el objetivo o alteradas las prioridades, el trabajo de colaboración se «diluye, desaparece o debilita». La «colegialidad», por otro lado, viene definida por una mayor fortaleza. *Es «fundamentalmente comunitaria» y se basa en ideales y aspiraciones comunes y en «fines sociales considerados valiosos»*. No depende tanto, por definición, de objetivos definidos y predecibles.

Pero en la práctica los ejemplos de trabajo conjunto entre AEL o escuelas o de las mismas con otros organismos no pueden ser catalogados con ninguna de las dos definiciones. Además, podría ocurrir que en determinadas combinaciones de agentes la colaboración fuera precursora de la aparición de la colegialidad. En otras palabras, los agentes perciben los beneficios prácticos de la participación de su organización en determinada colaboración cuando los resultados están claramente definidos, mientras pretenden desarrollar un lenguaje común y unas aspiraciones compartidas que podrían ofrecer, a largo plazo, la base para el desarrollo de una relación más colegial.

En nuestra labor investigadora actual estamos tratando de crear relaciones de trabajo de cooperación entre AEL de carácter colegiado. Nuestro punto de partida ha sido planificar actividades de colaboración en las que los resultados y los beneficios están articulados. Sin embargo, el objetivo colectivo a largo plazo es crear un conocimiento compartido sobre la naturaleza de la inclusión que proporcione la base para relaciones de colegialidad autosuficientes.

Nuestro argumento principal es que al haber cambiado el contexto los desafíos de gestión estratégica de las AEL también deben cambiar. Además, consideramos que el desarrollo y la gestión de relaciones de trabajo de interdependencia son el factor clave para el desarrollo de una política educativa eficaz. Tales relaciones son el medio a través del cual las AEL podrán trabajar eficazmente con sus escuelas y con otros organismos relevantes en el ámbito local, especialmente con relación a la cuestión de la inclusión.

Hacia un marco de autoanálisis

Con nuestra labor hemos tratado de identificar los factores que tienen el potencial de facilitar o inhibir el fomento de prácticas inclusivas. Tales factores son todos «variables» que las AEL controlan directamente o al menos sobre las que éstas pueden ejercer

una presión muy grande. Esperamos que la labor que hemos desarrollado constituya la base para el desarrollo de un instrumento-marco para los procesos de autoanálisis. Teniendo esto en mente, a continuación se recoge nuestra lista de doce factores, factores a los que se asocia una serie de interrogantes:

—*Definición:*

Por ejemplo: ¿Está claro a qué nos referimos con el término «inclusión»? La definición de dicho término, ¿es clara, concisa y comprensible? ¿Cuenta con el apoyo de los agentes tanto internos como externos de la AEL?

—*Liderazgo:*

Por ejemplo: ¿Realizan los responsables y personal de la AEL una gestión eficaz de toda cuestión referida a la inclusión? ¿Incluye dicha gestión la articulación de una imagen seria y clara de la AEL para el resto de la comunidad educativa? ¿Incluye el reconocimiento y de las prácticas positivas y el desafío de sustitución de las prácticas erróneas?

—*Actitud:*

Por ejemplo: La AEL, ¿es una organización positiva centrada en la búsqueda de soluciones y comprometida al cien por cien en la identificación y la eliminación de toda barrera que impida el fomento de la inclusión en las escuelas?

—*Políticas, planificación y procesos:*

Por ejemplo: La definición de inclusión de la AEL y el compromiso de esta última con la primera, ¿posibilitan todo proceso de autoanálisis o de planificación estratégica de la AEL?

—*Estructuras, papel y responsabilidades:*

Por ejemplo: La estructura de la AEL, ¿facilita el apoyo a las escuelas, su supervisión y el planteamiento de desafíos por parte de la AEL en todo lo referido a la inclusión? ¿Comprenden las unidades de la AEL su contribución en este sentido y colaboran eficazmente con el objeto de prestar un servicio coherente y coordinado a las escuelas?

—*Financiación:*

Por ejemplo: Los fondos asignados para el desarrollo de la política de inclusión de la AEL, ¿son comparables con los de AEL vecinas similares? Los mecanismos de distribución de recursos a escuelas individuales, o a grupos de escuelas, ¿son utilizados para identificar y superar toda barrera para el fomento de la inclusión?

—*Apoyo y desafíos:*

Por ejemplo: ¿Entienden las escuelas las aspiraciones para el desarrollo de una política de inclusión fijadas por la AEL? La AEL, ¿facilita sistemas de apoyo y de desafío entre escuelas?

—*Respuesta ante la diversidad:*

Por ejemplo: La AEL, ¿facilita y fomenta el desarrollo en todas las escuelas de programas suplementarios, iniciativas curriculares y demás estrategias cuyo objetivo sea reducir el riesgo de bajo rendimiento, marginalización y exclusión?

—*Disponibilidad de especialista:*

Por ejemplo: ¿Existen servicios de especialista, incluidas escuelas especiales, que apoyen el compromiso de fomento de la inclusión de la AEL? El modelo de utilización de los servicios del especialista por parte de la AEL (es decir, la no inclusión en la educación ordinaria), ¿es acorde a las necesidades especiales anticipadas y conocidas?

—*Cooperaciones:*

Por ejemplo: ¿Existe una colaboración estrecha entre las AEL y sus escuelas que se caracterice por un compromiso común, y una comunicación efectiva en torno a la misma, con la política de inclusión de la AEL? ¿Existe una cooperación eficaz entre la AEL y el departamento de sanidad y demás departamentos gubernamentales en materia de inclusión? ¿Trabaja la AEL de forma eficaz con otras AEL con el objeto de apoyarse y ofrecerse estímulos mutuamente en cuestiones relativas a la inclusión?

—*Recopilación de datos:*

Por ejemplo: ¿Posee la AEL criterios claros de evaluación del éxito de su política, criterios ligados directamente con su definición de inclusión? ¿Recopila datos la AEL, o las escuelas individuales, con el objeto de evaluar el progreso hacia prácticas más inclusivas? Tales datos, ¿incluyen la opinión de los alumnos y de sus familias sobre los servicios que reciben?

—*Desarrollo y formación de personal:*

Por ejemplo: ¿Posee la AEL una Estrategia de Formación y Desarrollo de Personal debidamente financiada y que: reconozca la importancia del desarrollo profesional continuado y garantice que todo el personal recibe información de concienciación y formación específica en función de su labor sobre cuestiones relativas a la inclusión?

Algunos de los doce factores recogidos parecen ser potencialmente más poderosos que otros. En el sistema inglés actual, por ejemplo, es evidente que la recopilación de datos es un acicate poderoso para el cambio. Del mismo modo, la asignación de recursos es fundamental con respecto al desarrollo de prácticas en este campo. Sin embargo, de nuestra investigación se deriva que un factor prevalece sobre todos los demás, el de la claridad de definición.

Definición de inclusión

Aún existe una confusión considerable sobre el significado real del término «inclusión» (Ainscow *et al.*, 2000). Tal confusión se debe en cierto modo a las declaraciones de política de inclusión del Gobierno central. Por ejemplo, el uso del término «*inclusión social*» ha sido asociado fundamentalmente con la mejora de la asistencia a la escuela y con la reducción de la exclusión. Al mismo tiempo, la noción de «*educación inclusiva*» aparece en casi todas las guías del DeyC con relación al derecho de todo menor y joven con necesidades educativas especiales a aprender, siempre que sea posible, en una escuela ordinaria. Más recientemente, la agencia de inspección Ofsted ha introducido la expresión «*inclusión educativa*», especificando que «*escuelas eficaces son las escuelas inclusivas*». Las diferencias sutiles entre tales conceptos contribuyen a crear esa atmósfera de confusión en torno a los objetivos de la inclusión y, por supuesto, supone que la reforma educativa sea aún más complicada en contextos en los que los agentes relevantes no comprenden el contexto (véase Fullan, 1991).

Siendo ese el caso, en nuestro trabajo de colaboración ayudamos a las AEL en su intento de lograr una definición de «inclusión» que pueda ser utilizada como guía del desarrollo de su política de inclusión. Como era de suponer la definición exacta de cada AEL es única debido a la necesidad de tener en cuenta las circunstancias locales, la cultura y la historia de la comunidad. Sin embargo, podemos identificar cuatro elementos cuya presencia es recurrente y que recomendamos a toda AEL que se encuentre inmersa en un proceso de redefinición de sus actividades. Los cuatro elementos son los siguientes:

—*La inclusión es un proceso.* Es decir, no se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos y asunto terminado. En la práctica la labor nunca finaliza. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos.

- La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras.* En consecuencia, supone la recopilación y evaluación de información de fuentes muy diversas con el objeto de planificar mejoras en políticas y prácticas inclusivas. Se trata de utilizar la información adquirida para estimular la creatividad y la resolución de problemas.
- Inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos.* «Asistencia» se refiere al lugar en donde los alumnos aprenden, al porcentaje de presencia y a la puntualidad; «Participación» hace referencia a la calidad de la experiencia de los alumnos cuando se encuentran en la escuela y por tanto incluye, inevitablemente, la opinión de los propios alumnos; y «rendimiento» se refiere a los resultados escolares de los alumnos a lo largo del programa escolar, no sólo los resultados de tests o exámenes.
- La inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo.* Ello indica la responsabilidad moral de toda AEL de garantizar que tales grupos que estadísticamente son «de riesgo» sean seguidos con atención y que se tomen, siempre que sea necesario, todas las medidas necesarias para garantizar su asistencia, participación y rendimiento en el sistema educativo.

En las doce AEL participantes en uno de los proyectos de investigación anteriormente citados (véase Ainscow *et al.*, 1999), a pesar de la falta de consenso sobre el significado de inclusión percibimos un consenso mayoritario sobre el tipo de definición o declaración de intenciones que es más útil para el contexto de las AEL. Más concretamente, los delegados de las AEL participantes defendieron el desarrollo de una declaración «clara, concisa, estable, susceptible de ser interiorizada, transportable, consensuada y adoptada por la AEL como bandera». Las expresiones «*susceptible de ser interiorizada*» y «*transportable*» son de especial relevancia ya que indican que la comprensión de la definición del término inclusión es necesaria para mejorar la política y las prácticas inclusivas. Tal comprensión, argumentan, facilitaría el hecho de que las prácticas estuvieran apuntaladas por principios de inclusión que posteriormente avalarían nuevos procesos de autoanálisis y planificación en la AEL. Todo ello concuerda con la teoría de Fielding del desarrollo de una relación de colegialidad.

Otro concepto utilizado en nuestra labor de investigación fue el concepto de «*palanca*» (Senge, 1989). Palancas son acciones que pueden ser emprendidas y que hacen evolucionar la práctica mediante la reforma del comportamiento de la organización y de los miembros de la misma. Nuestra experiencia nos dice que algunas iniciativas lanzadas desde el ámbito de la AEL pueden ser de perfil muy alto pero luego tener poco impacto en la práctica, es decir, su influencia es baja. Sin embargo, si logramos hacer

comprender con claridad a todos los agentes relevantes el significado de la inclusión, labor harto difícil, la actividad subsiguiente tiene un gran nivel de influencia. Por simple que sea tal afirmación no debemos desdeñar su importancia. La planificación estratégica de una AEL es muy problemática sin claridad de definición y, como veremos, la evaluación eficaz de la misma será casi imposible.

Datos

La búsqueda de palancas nos indujo a reconocer la importancia de la recopilación de datos. Nos indujo a considerar que, en esencia, en el sistema educativo inglés «lo analizado es realizado».

Actualmente se exige a las AEL de Inglaterra que recopilen muchos más datos estadísticos que antes. Este hecho es un arma de doble filo debido a que es una palanca de cambio poderosa. Por un lado, los datos son necesarios para evaluar el progreso de los alumnos, evaluar el impacto de las distintas intervenciones, analizar la eficacia de políticas y procesos, planificar iniciativas nuevas, etc. A tales efectos los datos pueden ser considerados, con toda justicia, como el alma de la mejora continua.

Por otro lado, su eficacia se mide en función de indicadores de rendimiento insuficientes, incluso inadecuados, por lo que su influencia puede ser muy perjudicial. Al tiempo que parece fomentar la transparencia y la responsabilidad, la utilización de datos en ocasiones puede ocultar más que mostrar, puede inducir a malentendidos y, lo que es peor, puede tener un efecto negativo en la conducta de los profesionales. Este hecho ha llevado a describir nuestra «cultura de auditoría» como la «tiranía de la transparencia» (Strathern, 2000).

Todo ello sugiere que debemos ser muy cautos a la hora de decidir los datos a recabar y el modo en que dichos datos van a ser analizados. Las AEL deben recopilar determinados datos por obligación del Gobierno. Debido a determinadas políticas nacionales no pueden ignorar ciertos datos con el único argumento de que su publicación pueda inducir a malentendidos o pueda afectar negativamente en las prácticas. Pero las AEL tienen libertad total para recopilar todo dato adicional que consideren relevante para evaluar la eficacia de su política y prácticas de fomento de la inclusión. Por lo tanto, el desafío al que se enfrentan las AEL es aprovechar el potencial de los datos recopilados como palanca de cambio y evitar los problemas mencionados con anterioridad.

La labor que hemos desarrollado sugiere que el punto de partida de toda decisión sobre los datos a recopilar debería ser una definición de inclusión consensuada. Siguiendo con las recomendaciones presentadas con anterioridad, consideramos que los

datos recopilados por una AEL deben hacer referencia a la «asistencia, participación y rendimiento» de todos los alumnos, poniendo especial énfasis en aquellos grupos considerados «en peligro de marginalización, exclusión o bajo rendimiento».

Una mirada al futuro

He comenzado reconociendo que el desarrollo de políticas y prácticas inclusivas es muy complejo en un contexto que cambia muy rápidamente. Por lo tanto, esta ponencia trata de contribuir a una mejor comprensión de las cuestiones complejas que presenta el ámbito de la inclusión. Y como tal trata de que las opiniones presentadas estimulen la reflexión y el debate de manera que permitan nuevos avances en la evolución de la política de inclusión.

Mientras mis colegas y yo continuamos investigando en los sistemas educativos en los que nos hemos visto involucrados, tanto en Inglaterra como en otras partes del mundo, tenemos dos aspiraciones interconexas, inherentes ambas a nuestro enfoque de investigación de colaboración. En primer lugar, esperamos que tales sistemas obtengan beneficios directos y prácticos de su participación y que, en consecuencia, menores, jóvenes y sus familias reciban servicios educativos más inclusivos. Posteriormente, a largo plazo, esperamos que los métodos de trabajo «colaborativos» (citando a Fielding) instaurados entre las AEL participantes deriven en relaciones de «colegialidad» basadas en una visión compartida de la naturaleza de la inclusión.

En segundo lugar, esperamos progresar en la comprensión y articulación de algunas de las cuestiones más complejas de este campo. En términos generales, pretendemos que el análisis desarrollado constituya la base para un marco de análisis de las políticas y prácticas inclusivas adoptadas.

Con esas aspiraciones en mente, nuestra labor de investigación actual involucra a AEL que están colaborando con el objeto de explorar la utilidad de los procesos de autoanálisis supervisados por colegas. De este modo, la noción de interdependencia ha sido ampliada para incorporar la dimensión AEL-AEL. Las AEL participantes cooperan en la actualidad en un programa de visitas en el que establecen desafíos y apoyos mutuos a través del análisis de las dimensiones que parecen tener mayor potencial de influencia.

Es importante recordar que muchas de las cuestiones inherentes a organizaciones como AEL y escuelas se dan por hechas y, por tanto, son raramente debatidas. En otras palabras, las prácticas son manifestaciones de una cultura organizativa (Schein, 19859).

Creemos que algunas barreras con las que se encuentran los alumnos derivan de tales cuestiones no abordadas. En consecuencia, la estrategia de autoanálisis supervisado

por colegas establece la participación de «extraños» para interrumpir el pensamiento general subyacente en una AEL y para fomentar el estudio de estrategias ignoradas por parte de «los de casa». Nuestra experiencia hasta el momento sugiere que el análisis de la cuestión de la definición y de la utilización de los datos recopilados es factible para provocar dicha interrupción.

Agradecimiento

Me gustaría agradecer las contribuciones de mis colegas Dave Tweddle, Peter Farrell, Andy Howes y Mel West a las ideas presentadas en esta ponencia.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M.: *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Falmer: 1999 (Disponible en Español, Editorial Narcea).
- AINSCOW, M., FARRELL, P. y TWEDDLE, D.: *Effective Practice in Inclusión and in Special and Mainstream Schools Working Together*. Londres: Departamento de Educación y Empleo, 1999.
- «Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities», in *International Journal of Inclusive Education*, 4(3): 2000, pp. 211-229.
- *An Evaluation of the SEN Regional Partnerships*. Londres: Departamento de Educación y Capacitación Profesional, 2003.
- AINSCOW, M., HOWES, A., FARRELL, P. y FRANKHAM, J.: «Making sense of the development of inclusive practices», in *European Journal of Special Needs Education*, 18(2): 2003, pp. 227-242.
- AINSCOW, M. y TWEDDLE, D.: «Developing the roles of local education authorities in relation to achievement and inclusión: barriers and opportunities» [Ponencia presentada en la Conferencia Nacional de Responsables de Educación], Cambridge: 13 de julio de 2001.
- FIELDING, M.: «Radical collegiality: affirming teaching as an inclusive professional practice», in *Australian Educational Researcher*, 26 (2): 1999, pp. 1-34.
- FINKELSTEIN, N.D. y GRUBB, W.N.: «Making sense of education and training markets: lessons from England», in *American Educational Research Journal*, 37(3): 2000, pp. 601-631.
- FULLAN, M.: *The New Meaning of Educational Change* [HOPKINS, D., AINSCOW, M. y WEST, M.: *School Improvement in an Era of Change*, Londres: Cassell, 1994] Londres: Cassell, 1991.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T.: *Learning Together and Alone*, Boston: Allyn and Bacon, 1994.

- ROBINSON, V.M.J.: «Methodology and the research-practice gap. Educational», in *Researcher*, 27: 1998, pp. 17-26.
- SCHEIN, E.H.: *Organisational Culture and Leadership*, San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
- «Clinical inquiry/research» [in P. REASON y H. BRADBURY (eds.)], *Handbook of Action Research*, Londres: Sage, 2001.
- SENGE, P.M.: *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation*, Londres: Century, 1989.
- STRATHERN, M.: «The tyranny of transparency», in *British Educational Research Journal*, 26 (3): 2000, pp. 309-321.
- THRUPP, M.: «School quasi-markets in England and Wales: Best understood as a lass strategy?» [Ponencia presentada en la conferencia de la Asociación Británica de Investigación Educativa], Leeds: septiembre de 2001.

20 AÑOS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR EN EL PAÍS VASCO: HACIENDO HISTORIA..., CONSTRUYENDO UN SISTEMA EDUCATIVO DE CALIDAD PARA TODOS

José Ramón Orcasitas

Profesor de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Pertenezco un equipo de profesores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la UPV-EHU que venimos trabajando juntos desde hace no menos de 17 años, implicados en la reflexión e implementación de planes docentes y formativos, tanto desde la Facultad como en colaboración con diversas administraciones. Así pues la reflexión no será sólo propia sino compartida por el Equipo¹, aunque las modulaciones naturalmente serán personales. Pensamos que la Educación es una tarea compartida y asiduamente nos formamos dialogando sobre nuestra práctica, que así vamos elaborando, construyendo teoría. Abordaremos el tema presentándolo también desde nuestros intentos (aportaciones de un grupo de profesionales Universitarios) en el proceso.

Pensamos que la Educación es especial, si es separada. Que es esta práctica antigua la que nos sitúa-enseña mal a todos. Por ello la legislación sobre integración escolar forma a todos los ciudadanos y transforma a algunos «diferentes» en compañeros, en ciudadanos de derechos. Formar especialistas (que sepan de verdad hacer algo desde lo común, que específicamente sea útil) es una tarea importante, pero formar a equipos profesionales de la educación de manera que puedan actuar educativamente con todos los alumnos de su centro-aula es la tarea formativa imprescindible. Urgente entre nosotros desde el proceso de reforma será *asumir un enfoque formativo que eche luz «desde lo común»*².

¹ Esta ponencia reconstruye y completa el texto de ORCASITAS, J.R.; MARTÍNEZ, B.; PÉREZ-SOSTOA, V.; GALLARRETA, J.: «A integración escolar no País Vasco» [1995], en *Quinesia*, 22: 1996, pp. 5-26.

² Lamentablemente todavía se publica legislación en el Estado en la que se da cobertura a Centros Específicos —separados—, la última, RD 696/95, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales... la LOCE (2002).

Por eso hablar de integración nos parece antiguo. La pregunta es hoy ¿en razón de qué segregar?³ ¿Cómo podría razonarse —justificarse— hoy la segregación entre nosotros: ciudadanos del s. XXI? ¿Segregar en razón de algún elemento distintivo —¿sexo?, ¿edad?...— y ¿hacer de ello prácticas educativas? ¿Es más útil educativamente agrupar según un criterio único —etiqueta— de diferencias que nos impedirán ver al sujeto? ¿Puede esto hoy justificarse? Sabemos, informamos y nos contestamos que *no*. *No parece que puedan esgrimirse razones ni técnicas ni socio-políticas para segregar*, menos en—desde la infancia, a ninguna persona. Y aunque la historia padezca inercias no razonadas ni razonables, por ser personas y técnicos, podemos facilitar inflexiones en la historia. Una parte de nuestro trabajo lo orientamos en ese sentido.

De igual modo comprendemos, por fin, que las respuestas sociales que dan soporte a la vida de todos son las que permiten los sistemas inclusivos para todos. Así si no hay razón para segregar esto supone construir espacios sociales inclusivos: soportes de vida que faciliten el acceso y la pertenencia de todos y que a todos den servicio. Sin dichos soportes la vida humana sufre, sangra, muere. El sistema educativo es el primer soporte social de la vida humana... y es obligatorio ¿cómo mejorar su diseño para que facilite la vida y, desde ella, el aprendizaje? ¿Cómo lo hemos hecho en el nuestro en estos últimos 20 años?

Hemos tomado partido en la historia y pasaremos a explicarnos al hilo de esta. Es la historia la que hay que transformar. Es el proceso educativo personal y colectivo en el que hay que incidir como profesionales y, lo olvidamos con frecuencia, la educación opera en la historia. Por ello nos parece fundamental ordenar nuestra actuación concordándola con los acontecimientos históricos⁴.

Trabajamos en formación de personal que generalmente actúa en el sistema educativo. También con ellos reflexionamos y nos incluimos (en sus prácticas) cercanos y comprometidos en la implementación del cambio necesario. Pensamos que también nuestra acción universitaria continuada ha facilitado la incorporación escolar y social en un sentido más positivo para todos los sujetos.

³ Queda más ampliamente contestada esta cuestión tanto en razón de la necesaria comprensión socio-legal de ciudadanos como en cuanto a la posición técnico-científica de vacuidad de ciertas especialidades, Pedagogía de Deficientes Mentales nos sirve de ejemplo, disciplina que cultivamos durante los últimos 15 años, en Orcasitas (1993).

⁴ Hacer historia es vincularse a procesos colectivos encaminados a la justicia (Proyectos) apoyándonos grupalmente en compromisos personales. Es la tarea humana... porque «la vida humana no es florecimiento de algo que está por debajo de ella, sino apropiación de quien estando encima hace suyas unas posibilidades, que anteriormente no le pertenecían. El problema histórico comienza cuando, con unas potencialidades ya florecidas, se enfrenta uno con la realidad a través de unas posibilidades» (Ellacuría, 1990, pp. 533 s.). Hacer historia colectiva, dice un adagio chino, supone abordar la educación para todos: «Si haces planes para un año, planta arroz. Si haces planes para diez años, planta árboles. Si tus planes son para 100 años, instruye al pueblo»

En 1982, el Departamento de Educación del Gobierno Vasco, formuló en el Plan de Educación Especial un desideratum importante que ha sido nuestra bandera: «Construir una escuela en la que *quepan todos los niños de Euskadi*»⁵. En 1993 la LEPV (§ 7) se compromete: «Los poderes públicos garantizan la prestación de una *enseñanza gratuita y de calidad* en la escuela pública vasca». Así nuestro horizonte de potencialidades hoy se centra en: *Construir un sistema educativo de calidad para todos*.

Vamos a ordenar esta intervención recogiendo lo que creemos son los jalones de este proceso histórico en el País Vasco desde lo que pensamos que nos ha afectado ideológica y prácticamente en la tarea permanente de «construir una escuela de calidad, para que quepan todos los niños de Euskadi». Para ello dividiremos la exposición en los siguientes momentos:

—*Potencialidades florecidas*:

- Lo que nos va llegando de la situación internacional.
- La evolución en el Estado Español.
- La evolución en el País Vasco.
- Situación actual en el País Vasco y sus principales motores.

—*Apropiándonos de unas posibilidades*.

- El futuro que deseamos construir: una escuela de calidad para todos.

Potencialidades florecidas

LO QUE NOS VA LLEGANDO DE LA SITUACIÓN INTERNACIONAL

Aunque comenzamos por este punto, porque ordena el discurso, las aportaciones exteriores que nos llegan lo hacen desde experiencias de trabajo en centros y asociaciones específicas en la década de los 70. Hoy sabemos, muy brevemente, que:

—El diseño del «*primer sistema educativo de la era moderna*», propuesto en 1657 por J.A. Comenio (1976), tiene como interés mostrar-construir el arte de «ense-

⁵ Más generalmente «*Un mundo en el quepamos todos*», lema de un panfleto de la Plataforma de minusválidos de Bizkaia de mediados de los 70, incluido como primer objetivo (de cambio de actitudes) en nuestra asig-natura. Puede verse una explicitación del interés y urgencia de este trabajo, así como de su práctica entre nosotros... Orcasitas (1982, 1990, 1991).

ñar todo a todos». Para eso inventa un sistema educativo *inclusivo*. Entonces eran las mujeres las segregadas de la educación... por eso el cap. IX de su tratado se titula: «Se debe reunir en las escuelas a toda la juventud de uno y otro sexo» (¡se debe... a toda la juventud!... porque no es un hecho) y junto a estas excluidas aparecen otros (que hoy llamaríamos discapacitados). Por eso, Comenio, afirma que tampoco para ellos es obstáculo la educación. Por eso, por concebirlo e intentarlo, Comenio ha hecho historia.

—Aparecen unos *antecedentes educativos especiales* en los intentos de ITARD (1801-1805), con Victor de l’Aveyron, que intenta elaborar métodos que permitan educar a un «salvaje» a través de los sentidos. Intento práctico primero desde que Rousseau elaborara un «tratado de educación sensorial» —en su Emilio—, tras las elaboraciones teórico filosóficas de Condillac y Locke que postulaban que la persona se forma en relación con el medio y no como mero desarrollo de ciertas potencialidades internas. La coyuntura histórica es de revolución (Francia, USA) y con ellas se proclamarán los derechos de los ciudadanos —nueva consideración individual de lo humano—, entre estos derechos es proclamado el derecho a la educación como derecho fundamental para cada ciudadano y todos ellos. Derecho que tendrá que esperar más de un siglo para su cumplimiento general en occidente.

—Nos anima saber que algunos *ciegos*, habían sido profesores de geometría, en Grecia, Roma... y que es cuando se trasmite el saber en textos escritos comienzan a ser considerados como ineducables... aunque sin darse cuenta de que era por el método de transmisión... para modificando el método (quizás todavía inadecuado) postular prácticamente su educación.

Que muchos egregios *minusválidos físicos* habían desempeñado cargos de importancia tanto en Grecia, como en Roma,... incluso ejerciendo la magistratura y siendo Emperadores. Claudio es un buen ejemplo de ello.

Que lo que ahora conocíamos como *deficiencia mental*⁶ no había sido percibido en muchas culturas, luego no era un dato biológico, y que nace a principios del s. XX a través de la obra de Binet que ingenia un procedimiento para excluir «científicamente» a algunos niños de la escuela con la clara conciencia de «crearlos»⁷.

⁶ Puede encontrarse amplia y detallada información, en relación a estos extremos, en nuestra tesis doctoral, Orcasitas (1990).

⁷ En 1907 publican BINET & SIMON su libro: *Niños anormales*. Para ver cómo *crean* a estos sujetos y las prácticas distintivas que se les aplicarán... nada más elocuente que sus propias palabras: «Pronto votarán las cámaras nuevos proyectos de ley sobre organización de enseñanza de anormales. Luego se abrirán paulatinamente

—Creemos que es aquí, con la separación propiciada por la moda científica avanzada por Linneo (1730) con relación a la clasificación de las especies, donde comienza la educación especial tal como la entendemos hoy: con un sistema educativo común que excluye a algunos. *Es la práctica de segregación escolar la que construye a los sujetos especiales y a los profesionales especiales (y su teorización justificará la necesidad de educación especial)*. Convergemos en esto con el mecanismo propuesto por Perron (en Zazzo 1973, p.46s). De ahí que *la práctica de la integración* no sea para nosotros sólo un paso adelante en el reconocimiento de derechos sino, más bien, una *condición necesaria para un cambio histórico-compreensivo fundamental*.

—Pensamos y hemos elaborado, en el texto citado anteriormente, que durante este siglo xx convergen dos orientaciones socio-políticas con tradiciones diversas en su origen y geografía. Así:

- *En la Tradición USA* y tras un largo proceso de segregación e imputación ideológica de perversión sexual —«degeneración de la raza»— de muchos pobres y minusválidos, con leyes de esterilización y centros depauperados para adultos (colonias segregadas) comienza en los inicios de siglo algunos centros específicos. Estos colectivos heterogéneos se van diferenciando con prácticas segregadas específicas a lo largo de la primera mitad de siglo.

Pero durante este período hay segregado un gran colectivo que reacciona en la década de los 50 produciendo *el movimiento político de «reivindicación de los derechos civiles»*: se trata de los *negros*. El Tribunal Supremo de los Estados Unidos sanciona en 1956, con relación a la educación de los negros: «Los centros segregados, pero iguales son, por definición, desiguales y, en consecuencia, ilegales». Este movimiento, y su nueva y costosa práctica de integración, deja en la *conciencia colectiva* gran peso y descubre la ideología perversa de teorías específicas que confinan en estereotipos a las personas. Así, con el gobierno Kennedy en la década de los 60, se potencia para los deficientes mentales su Declaración de Derechos (Jerusalén 1968, ratificada en la ONU en 1971). Es la primera declaración de un colectivo especial. Su artículo 1. dice: «El deficiente mental tiene los mismos derechos fundamentales que los demás

por todas partes escuelas para recibir a estos nuevos alumnos; en el campo habrá internados; en las ciudades, escuelas y, con frecuencia, clases especiales, anejas a escuelas públicas de primera enseñanza. Faltará sólo *escoger* anormales, *eligiéndolos* de entre niños normales, con quienes *se confunden ahora* en los bancos de las aulas. ¿Cómo se practicará tal selección, que podría llamarse, desde el punto de mira médico, verdadero diagnóstico?» (1992, 71, la cursiva es nuestra).

ciudadanos del mismo país y la misma edad». En estas fechas pensamos converge la orientación USA con la tradición Europea.

- *La tradición Europea* comienza con legislaciones de integración ya a principios de siglo (Dinamarca, por ejemplo en 1901). Tras la segunda guerra mundial y el gran impacto en heridos de la población aparece lo que Söeder ha llamado «*ideología del tratamiento*». Se trata de hacer algo que pueda ser útil hacia diversos colectivos de minusválidos aunque, a la larga, suplante su persona por exigir de él obediencia-sumisión en las decisiones más importantes de su vida (tutelándole desde dentro).

En la década de los 40 aparecen, en los Países Nórdicos, las reivindicaciones políticas hacia la consecución de estados de bienestar: se trata de que el Estado debe a los ciudadanos unos servicios necesarios y útiles a todos. En este contexto se formula el principio de *Normalización* «entendemos que se *acepte* a los retrasados mentales con sus deficiencias, y que se les *facilite unas condiciones de vida normales, es decir, las mismas* con que pueden contar todos los ciudadanos... no es un nuevo «ismo», sino más bien un antidogma con el que pretendemos afirmar que *no necesitamos teorías especiales sobre la subnormalidad, sino igualdad de derechos para los subnormales*, tal como hemos explicado» (Bank-Mikelsen, N.E. 1975, 17). Estas reivindicaciones van haciéndose prácticas en la década de los 60 en algunos países europeos ofertando sectorialmente todos los servicios necesarios a todos los ciudadanos. En su implementación los *conceptos técnicos de integración, normalización y sectorización son básicos*.

- En la convergencia de derechos y operativización de servicios a todos los ciudadanos aparecen *políticas menos restrictivas y sistemas inclusivos* como camino adecuado a todos los sujetos. Es, sin duda, el documento de política educativa elaborado por M. Warnock⁸ en 1978, para el parlamento inglés, una inflexión educativa fundamental. En ella se trata de responder desde el sistema educativo, como servicio a todos los ciudadanos, a los tradicionalmente llamados «especiales». Su tesis supone cambios comprensivos y operativos fundamentales:

—De una parte es un derecho para todos y un deber de los estados (óptica de bienestar).

⁸ Aunque existen dos breves artículos traducidos al castellano de esta autora, no se ha traducido este texto fundamental, puede verse un resumen en castellano que mantiene su estructura y principales epígrafes en Orcasitas, J.R. (1993, 109-121); Galarreta, J.; Martínez, B.; Orcasitas, J.R.; Pérez-Sostoa, V. (1998). Puede verse la situación internacional que esto genera en Sanz del Río (1996).

—Para hacerlo efectivo han de modificarse las etiquetas anteriores que ya no sirven (no servían tampoco para ofertar servicios de bienestar a todos)⁹.

—Construye el nuevo concepto para una nueva práctica educativa integrada en el sistema educativo: necesidades educativas especiales (NEE). El punto de mira no es ya el individuo, y mucho menos su etiqueta diagnóstica que resulta ser pernicioso y no debe usarse, sino la dialéctica individuo y situación¹⁰. *Es en ese contexto, que ahora puede operarse, donde aparece una necesidad educativa especial (transitoria si encontramos solución)*. Es obvio que NEE no remite a sujetos... sino a *necesidad*¹¹ que representa una inadecuación situacional, que puede modificarse modificando el medio.

—Así *construye un sistema educativo inclusivo*.

Paramos aquí nuestras breves pinceladas, en 1978, porque es a nuestro criterio éste, el texto de Warnock, el núcleo básico de la comprensión de la educación (especial) hoy. Hemos pretendido señalar su calado desde las coordenadas culturales en las que hoy queremos ubicarnos y las tradiciones profundas que las sustentan. *No es un proceso impensado, es la consecuencia lógica de historias democráticas de países de nuestro entorno, que convergen, y que nos recubren ideológicamente hoy*.

Dichas orientaciones son refrendadas mundialmente por la UNESCO¹² (1994) y propuestas como horizonte comprensivo y operativo. Son la base de la escuela

⁹ En la misma dirección corren documentos internacionales posteriores, cf. ONU (1983) con la necesidad de una nueva definición de «impedido» —n.º 8— (mal vertido en castellano por el Real Patronato por «minusválido», cuando ya estaba hecha la traducción castellana por la ONU, y existía con esa denominación una década de actuaciones).

¹⁰ En esta misma dirección comprensiva han caminado también, incluso las rúbricas diagnósticas, relativas a retraso mental (cf. AAMR, 1992 y Lukacson y otros, 2002).

¹¹ Puede verse en esta perspectiva y en el contexto social, aún con interés: Vives, J.L. (1873) y, sin duda, en esta nueva orientación comprensivo operativa: Doyal, L.; Gough, I. (1994). En este mismo año y dirección «respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje» la UNESCO (1990) propone el horizonte de una educación para todos durante toda la vida (que responda a diversas necesidades contextuales).

¹² De igual modo, la ONU (1993), había aprobado sus «normas uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad» (lo que lastra el discurso educativo hacia el médico, aunque) definen taxativamente... § 24. «Por logro de la *igualdad de oportunidades* se entiende el proceso mediante el cual los diversos sistemas de la sociedad, el entorno físico, los servicios, las actividades, la información y la documentación se ponen a disposición de todos (especialmente de las personas con discapacidad)»; § 25. «El principio de la *igualdad de derechos* significa que las necesidades de cada persona tienen igual importancia, que esas necesidades deben constituir la base de la planificación de las sociedades y que todos los recursos han de emplearse de manera de garantizar que todas las personas tengan las mismas oportunidades de participación».

inclusiva... en una sociedad democrática de ciudadanos con derechos. Escuela que debe ser hecha por ciudadanos (profesionales, padres y alumnos) y que puede incidir en la mejora de nuestra convivencia social.

LA EVOLUCIÓN EN EL ESTADO ESPAÑOL (1970-1995)

No recogeremos historias anteriores para situarnos en 1970, muy cerca de los años en los que hemos dejado el discurso anterior, para ver la *separación amplísima* que nos distancia de estos países de nuestro entorno¹³. Vivimos en un Estado atrasado, sin tradi-

Proponiendo en su *Art 6. Educación*: «Los estados deben reconocer el principio de igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados, y deben velar por que la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza.

»1. La responsabilidad de la educación de las personas con discapacidad en *entornos integrados* corresponde a las autoridades docentes en general. La educación de las personas con discapacidad debe constituir parte integrante de la planificación nacional de la enseñanza, la elaboración de planes de estudio y la organización escolar.

»2. La educación en las escuelas regulares requiere la prestación de servicios de interpretación y otros *servicios de apoyo apropiados*. Deben facilitarse condiciones adecuadas de acceso y servicios de apoyo concebidos en función de las *necesidades* de las personas con diversas discapacidades.

»4. En los estados en que la enseñanza sea *obligatoria*, esta debe impartirse a las niñas y los niños aquejados de todos los tipos de grados de discapacidad, incluidos los más graves. [...]

»6. Para que las disposiciones sobre instrucción de las personas con discapacidad puedan *integrarse en el sistema de enseñanza general*, los estados deben:

a) Contar con una *política* claramente formulada, comprendida y aceptada en las escuelas y por la comunidad en general.

b) Permitir que los planes de estudios sean *flexibles y adaptables* y que sea posible añadirles distintos elementos según sea necesario.

c) Proporcionar materiales didácticos de calidad y prever la *formación constante de personal docente y de apoyo*.»

«[...] 8. En situaciones en que el sistema de instrucción general no está aún en condiciones de atender las necesidades de todas las personas con discapacidad, cabría analizar la posibilidad de establecer la “*enseñanza especial*”, cuyo objetivo sería preparar a los estudiantes para que se educara en el sistema de enseñanza general. Los estados deben tratar de lograr la integración gradual de los servicios de enseñanza especial en la enseñanza general. Se reconoce que en algunos casos, la enseñanza especial puede normalmente considerarse la forma más apropiada de impartir instrucción a algunos estudiantes con discapacidad».

¹³ Para ver la situación teórica-práctica «exterior» puede consultarse el magnífico texto, útil aún hoy en cuanto a la oferta de servicios (antigua en la comprensión), de Rassekh-Ardjomand, M. (1965).

ción de educación universal, con una dictadura que quiere reformar el sistema educativo diseñado en 1845, y lo hace a través de la LGE¹⁴. Se arbitra, por vez primera, el derecho a la educación para todos. Derecho formal que comenzará a hacerse efectivo una década después, los años 80. Se incluye la Educación especial como una modalidad del sistema... modalidad escasamente operativa hasta los 80. Así pues tras 21 siglos de historia sólo en los últimos 23 años podemos decir que el Estado ha ofertado educación pública y gratuita para todos.

La ideología

Dado que apenas había servicios adecuados los colectivos de sujetos (padres-representantes) se agrupan para sobrevivir y proyectan-viven en una imagen de «pobrecitos niños» (idea social que se corresponde con los servicios de beneficencia). Necesitan pedir, dar pena, para obtener dinero que permita construir servicios básicos para la vida de sus hijos.

Quizá sea la publicitación realizada por el colectivo de «deficientes mentales» el más vigoroso de esa época. A. Fierro lo lidera, desde la FEAPS, a través de la revista *Siglo Cero* y *Voces*. Señalamos sólo algunos jalones comprensivos publicitados:

- 1970 El subnormal misterio de dolor.
- 1974 El subnormal: sujeto de deseo.
- 1978 El derecho a ser hombres.
- 1980 Está clara la orientación, hay que implementarla.

El cambio comprensivo publicitado es sustancial y quiere adelantar —haciendo avanzar— la historia entre nosotros. Las prácticas no siempre son posibles entonces en esta óptica¹⁵. Avances desde lo místico a lo personal-sexual y, desde ello —como colectivo—, reivindicando su derecho a ser persona (ciudadanos de derechos), con una orientación operativa. Avance comprensivo que pudiera haber sido similar en otros colectivos.

¹⁴ Curiosamente si se estudia con detalle el texto LGE de 1970 (siendo ministro J. Ruiz Jiménez), encontramos en él todas las formulaciones de derechos educativos que posteriormente quedarán recogidos en la Constitución de 1978.

¹⁵ Sobre la andadura personal posterior de Alfredo Fierro, como colaborador en la Reforma educativa, que hace posible que la educación común sea un derecho y un hecho para todos, no tenemos constancia de su influencia pero no dudamos de ella, en el avance desde lo común que la Reforma supone.

Los hechos

Las asociaciones privadas (de padres) han asumido el costo de una educación segregada y, en el mejor de los casos, financiada por obras sociales de cajas de ahorros.

Minusval 74 asume el intento de responsabilidad desde el Ministerio de Sanidad de la asistencia a los minusválidos, creándose el INSERSO.

Con la Constitución democrática, 1978, comienza a *ofertarse* educación especial (en aulas especiales) también en el sistema educativo.

En 1980 aparece el *Plan de Educación Especial*. Desde él llegan los conceptos de integración, normalización, sectorización (y, el impropio y negativo de individualización¹⁶)... que como hemos visto son conceptos básicos de la implementación de los estados de bienestar que, aquí, llegaron (impropiamente) a través de la educación especial. Estos conceptos se entendieron mal, así normalización remitía más que a las condiciones de expectativa-relación y de servicios hacia la persona, a algo parecido a «normalizar al sujeto»... concepto inútil e inexacto, preñado de muerte y sin poder transformador¹⁷.

Con la consolidación de la ONCE como servicio de empresas que puede dar empleo, con sueldos dignos, a una parte del colectivo de minusválidos éstos están más dignamente representados socialmente adquiriendo una imagen social digna.

En 1990 se inicia la reforma que ubica el problema de la antigua «educación especial» en la óptica europea, y hoy más científica, de «respuesta a las NEE». Esto no para algunos, sino para todos... se trata de un derecho y se señala la finalidad de la ciudadanía. Pero algunos de los ingredientes imprescindibles son: 1. La creación de un sistema educativo como red de servicios (junto a otras redes sociales de respuesta); 2. La concepción democrática de la gestión del mismo (frente a un modelo autoritario anterior) en el que son los equipos de profesionales los motores del sistema que consensuando y haciendo proyectos (PEC, PCC, P de Aula...) crean la cultura; 3. El sentido estratégico de respuesta a las necesidades educativas (de todos, en un entorno) que debe presidir la acción colegiada e inteligente de los claustros, lo que configura un sistema diversificado estructuralmente en sus centros; 4. Los grupos humanos de alumnos (cuya edad se ex-

¹⁶ Técnicamente sabemos que es a través de la interacción social como las personas nos vinculamos con el medio y construimos lo que somos. Es, a través de esa interacción con medios humanos organizados como emerge, incluso, nuestro ser persona... cf. Riviere (1984); Vygotski (1989); Del Río (1998).

¹⁷ Para una crítica al concepto de iguales y fundamentación del concepto de diferentes (no comparables entre sí, para ser entendidos como humanos) así como el proceso histórico transformador puede verse toda la obra de Dussel, y en particular, (1992, 2001).

tiende a los 16 años) y profesores que deben crearse para hacer educación... con estas notas es posible la realización de un trabajo profesional consciente, coordinado y construido por equipos. Trabajo capaz de dar respuesta a las necesidades educativas de todos los ciudadanos. En este contexto legal parece posible hablar de inclusión educativa como creación de espacios sociales que permitan y faciliten dar respuestas educativas adecuadas a todos los ciudadanos (que por serlo, tienen derechos).

La mal llamada Ley de Calidad (2002) supone un retroceso miope en el reciente proceso de construir un sistema educativo justo y de calidad para todos en el Estado. 1. Técnicamente la ley no tiene homologación alguna con los parámetros que hoy se entienden como de calidad (se trata de evaluar sólo a los clientes, profesionales y centros... sin pretensión de mejora en el sistema, y con acentos autoritarios; de otra parte desmantela y deja sin atribuciones a los equipos de profesionales que actúan en el sistema). 2. Políticamente va en contra de la filosofía práctica de la LOGSE (1990) y va en contra de la oferta de servicios educativos públicos, para todos los ciudadanos, proponiendo un ranking de centros en función de los resultados de sus alumnos (sin contar con las necesidades de partida) sin dotaciones de recursos y apelando a las «responsabilidades» de sus profesionales individuales. 3. Como texto es deslavazado, reglamentista e introduce supuestos y deseos en los que el legislador no puede operar (esfuerzo y exigencia personal) y deja fuera los ámbitos de su competencia: la ordenación racional (no es racional la separación de alumnos por itinerarios... que no se sabe si deberán ofertar los todos los centros) del sistema educativo y la dotación de recursos que lo hagan operativo. No podemos extendernos en esta reciente ley¹⁸ de la que no deseamos sino su pronta derogación, en el ínterin los profesionales tendremos que mantener los avances democráticos y de racionalidad en la construcción de proyectos adecuados para dar respuesta a las necesidades de todos sabiendo que es esta la orientación justa y técnicamente correcta hacia el futuro.

En este contexto LOCE, el tít. I —cap. VII—, además de no utilizar terminología adecuada, es un despropósito por cuanto en función de *prejuicios*, hoy no compartidos científicamente, anclados en etiquetas, habilita caminos separados y diferentes que no conducirán a la ciudadanía, a través de la formación, a la acreditación que el sistema

¹⁸ Que sustantivamente asume una antigua e inadecuada comprensión. Esta Ley sigue pensando en individuos aislados (da igual alumnos que profesores) y nunca opera con el concepto dialéctico de necesidad. Es el concepto de necesidad el que hará posible y operativa la respuesta educativa (histórica, en general) adecuada. Se pone en valor textual, para los alumnos, el trabajo en equipo pero parece más que una práctica habitual un requisito personal a cumplir. La cultura parece ser un conjunto de materias (enciclopedia) establecidas no algo a construir los grupos humanos. Su objetivo parece ser la superación y acreditación de materias (para algunos) no la formación humana y la ciudadanía... para todos.

educativo debe dar. Hemos de recordar que en algunos sistemas educativos eficientes los alumnos aprenden en Equipos —el Japonés¹⁹—; en otros diversificados y flexibles —USA—²⁰, con independencia de las asignaturas (con un menú abundante, flexible y diversificado), y con independencia de los apoyos necesarios de los que se dotan... promocionan la mayoría²¹ de los alumnos. Así, pues, hay sistemas educativos —que marcan estas tendencias- de más calidad, también en nuestro entorno²².

Es verdad que incluye el apartado de la enseñanza de personas adultas (tít. III) pero lo hace (como para el resto) en la misma óptica de materias (dificultando las posibles «acreditaciones»), sin tener en cuenta necesidades, y sin arbitrar los medios necesarios para la respuesta (que parece quedará en el propio texto legal). Apartado de vital importancia en el futuro en el marco de comprensión de «respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje» propuesto por la UNESCO (1990) y a la que algunos países de nuestro entorno han comenzado ya a responder²³.

En síntesis esta ley dismantela los equipos profesionales necesarios a la acción educativa estratégica de los centros, rompiendo su incipiente organización y propiciando una gestión autoritaria y sin control social; de igual modo comprende de manera individual la realidad educativa (y sugiere el esfuerzo personal) pero no dota de ningún soporte y se desentiende comprensiva y operativamente de los contextos situacionales y grupales (en el que emergen las necesidades educativas a las que deben darse respuesta). Por ambos dos motivos la ley no puede atraer la calidad al sistema y es un contexto (teórico y legal-práctico) no inclusivo...²⁴ *¿Qué haremos en el País Vasco?*

¹⁹ «Cuarta característica Promoción automática de los alumnos de una clase por la edad. Las escuelas promocionan a todo el grupo de la misma edad de un grado a otro, casi independientemente de su nivel académico... no se permite a los superdotados saltar un grado sobre sus camaradas ni a los lentos repetirlo. Además, la proporción de abandonos permanece excepcionalmente baja» Ichikawa (1991, p. 10). También: vinculación de la escuela a la comunidad, colaboración con padres, grupos heterogéneos, trabajo cooperativo... Velloso (1994).

²⁰ Puede verse con gran detalle, el SE USA, en <http://nces.es.gov/pubs2003/2003067.pdf>

²¹ Debe recordarse que la política educativa del gobierno Israelí ha sido: «Promocionan todos menos los muertos»... y, entre nosotros, el Art. 11 de la LEPV (1993).

²² Eurydice-Cedefop (1996); Etxeberria y otros (2000); Ayerbe y otros (2002). Se pueden comparar, no es fácil, algunos de los datos de estos informes con los nuestros en Datlan & Ararteko (2001, pp. 148 ss.). Aunque la LOCE no lleva aparejada financiación, el Consejo Escolar de Euskadi (2001) nos advierte de la bajada relativa de financiación del SE en la CAPV en relación al PIB.

²³ Puede verse a modo de ejemplo las diversas orientaciones en Wenger (2001); Teare, R.; Davies, D.; Sandelands, E. (2002).

²⁴ Para una crítica articulada a la LOCE puede verse *Consejo Escolar de Euskadi* (2002).

LA EVOLUCIÓN EN EL PAÍS VASCO

Aunque parece que sea ahora cuando entramos en tema, creemos que no es así. Este preámbulo nos sitúa adecuadamente, porque compartíamos tanto el nivel de comprensión como el de servicios con el resto del Estado con algunas peculiaridades²⁵, y vivíamos muy distanciados del resto del mundo. Para articular este período lo presentaremos, a continuación, en cuadros²⁶ esquemáticos y sintéticos que mostrarán cambios en estructuras, personas, funciones y su significación.

Período 1970-80 (período de constitución de centros específicos)²⁷

Este período se caracteriza por un *gran crecimiento de ofertas* de centros para personas diagnosticadas con diversos tipos de deficiencias, constituyendo una experiencia que en el País Vasco se da con fuerza.

Se desarrolla un modelo de respuesta a las personas con deficiencias, en el que a través de *centros específicos para cada deficiencia*, se ordena el trabajo a realizar con ellos.

Estos centros se mantienen *al margen del resto de la oferta educativa común* conformando una realidad aparte, no parecen tener gran éxito.

Período 1981-87

Aparece la Ley 6/1982, de 20 de mayo, sobre Servicios Sociales (*BOPV* de 2.05.82). Primera ley de esta naturaleza en el Estado español que articula la oferta de servicios desde diversos niveles competenciales de las diversas administraciones, asumiendo el derecho ciudadano. Un primer intento de articular el modelo de los estados de bienestar

²⁵ A este respecto puede verse entre nosotros: Orcasitas (1985, 1987, 1988, 1989, 1991, 1993, 1999, 2002); Pérez-Sostoa, V. (1989); Villa y otros (1992).

²⁶ Martínez, B.; Pérez-Sostoa, V.; Galarreta, J. (1995) para cada período al ser sintéticos e ilustrativos de los cambios en el proceso. Mantendremos sus explicaciones y cuadros de síntesis con otro tipo de letra.

²⁷ Para un estudio detallado de la situación internacional (ideológica y práctica) y en especial de la distancia con la situación en Guipúzcoa (País Vasco y retraso mental) aún resulta interesante el informe *Gaur* (1972). Informe, elaborado por el equipo GAUR encabezado por R. SAIZARBITORIA, de gran impacto en su momento tanto en cuanto a su metodología de análisis social como en cuanto a sus aportaciones teóricas y su oferta de datos de situación.

TABLA 1

Período de constitución de centros específicos (1970-1980)

	Territorio	Zona	Centro	Profesor
1970/80			<p>Centros específicos: —Deficientes mentales. —Parálisis Cerebral. —Autistas. —Sordos. Servicios de diagnóstico, tratamiento y educación. Equipos interdisciplinares: —Médico. —Psiquiatra. —Psicólogo. —Logopeda. —Fisioterapeuta. Servicio de apoyo externo: —Orientación familiar. Centro de Recursos para invidentes: —Intervención específica. —Intervención en el centro ordinario. <i>(Atención centrada en el individuo)</i></p>	<p>Profesor especialista con formación práctica. Auxiliares.</p>

(en plena crisis económica). En la misma dirección la articulación del Servicio Sanitario en red, los planes de pobreza... Es esclarecida la posición del legislador en el Decreto 257/1986, de 18.11.86, sobre Servicios Sociales para m Minusválidos (*BOPV* 1.12.86), en el que *excluyéndose* el carácter asistencial de los servicios laborales, sanitarios y *educativos* (Art. 3.1) —del que habla la ley— se señala la utilidad de colaboración entre redes y servicios.

El Plan de Educación Especial del Gobierno Vasco²⁸, ampliamente discutido previamente (1980-1982), sigue en líneas generales el Plan de Estado. Sitúa claramente el *objetivo de modificar la escuela para «construir una escuela en la que quepan todos los niños de Euskadi»*, así como no incluye en ninguna de sus páginas el concepto de

²⁸ No podemos olvidar al promotor de esta Iniciativa, Iñigo Pombo y a los redactores del Plan: Francisco Grima, José Manuel López, Félix Moratalla, Ana Rosa Napal, Mikel Orkolaga, Dorita Ruiz, Ramón Saizarbitoria, José Antonio Souto y Merche Urdiain.

individualización de la enseñanza como condición de educación (especial) útil, en fin, ordena la educación (especial) que aparece, en sus profesionales *ordenados zonalmente*, como equipos diseñados en sus perfiles profesionales siendo el primer *apoyo de servicios personales-técnicos a los alumnos de los centros (EMP)* que avanzarán desde el apoyo individual al sujeto (aún sin PT), en la siguiente etapa, hacia el profesor-clausuro-centro.

*Desarrollo del Plan de Educación Especial Para El País Vasco*²⁹

—A partir del Plan de Educación Especial *se abren las puertas de los centros ordinarios*.

Este Plan recoge los principios de *Integración, Sectorización de Servicios (considerando a todos los Centros de la comunidad como centros potenciales de integración) y Normalización*, como la respuesta idónea a las necesidades educativas del sujeto de educación especial. Tanto este Plan como la Ley de Integración Social de Minusválidos (1982) se inspiran el *Principio de Integración Social* que supone «creer en las *diferencias* de los individuos y entre grupos y creer que estas diferencias actúan *enriqueciendo la totalidad*».

—Se crea un *centro coordinador de educación especial en cada territorio*³⁰, iniciándose un proceso de adecuación de la escuela priorizando la *formación del profesorado* y la *articulación de estructuras psicopedagógicas de apoyo* creándose equipos multiprofesionales de apoyo adscritos en un primer momento al ámbito de la educación especial para incluirse, en la última etapa de este período en una estructura más amplia de respuesta al sistema educativo (centros de apoyo y recursos).

—Se crean las *aulas de educación especial* en centros públicos como soporte educativo a los alumnos de educación especial bajo la responsabilidad de profesores

²⁹ Orden del Departamento de Educación del 2 de septiembre de 1982.

Orden de 12 de julio de 1983 del Departamento de Educación y Cultura del Gobierno Vasco por la que se regulan los equipos multiprofesionales.

Decreto 318/1984 de 25 de septiembre de 1984 por el que se crean los Centros de Recursos de Invidentes.

³⁰ Hay que reconocer el servicio que prestaron distintas entidades que disponían de servicios de diagnóstico y que supusieron un soporte fundamental para la implementación del citado Plan en el diagnóstico y la formación de los primeros profesionales de los Equipos Multiprofesionales, como son ASPACE en Gipuzkoa; El Centro de Diagnóstico de La Ola de la entonces Caja de Ahorros Vizcaina-hoy BBK y la Diputación Foral de Araba (contando con la personalidad ya extinta de Isabel Orbe).

TABLA 2
Período de 1981-87

	Territorio	Zona	Centro	Profesor
1980/87	Centro coordinador: <i>—Personal:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Director. • Psiquiatra. • Psicopedagogo. • Sociólogo. • Secretarias. <i>—Funciones:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Coord. Equipos. • Coord. de experi. • Form. profesor. • Control de niños. 	Equipos multiprofesionales: <i>—Personal:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Psicólogos. • Pedagogos. <i>—Funciones:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico. • Terapias. • Seguimiento. • Apoyo profesional. Centro de recursos para invidentes.	Centros específicos. Centros ordinarios. <ul style="list-style-type: none"> • Aulas de educación especial. 	Prof. especialista con formación práctica. Prof. pedag. terapéutica. <ul style="list-style-type: none"> • PDI. • Seguimiento. • Coord. con profesor. • Coord. con multiprof. • Familia. Prof. especialista:
1984...	Desaparece el centro coordinador. Técnico de subprograma de educación especial en la Administración educativa: <i>—Funciones:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Coordinación de servicios. • Gestión de recursos y materiales. 	ARANSGL. CAR (Servicio global) I ⇒ Equip. Multi. <i>—Nuevos profesionales:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Fisioterapeuta itin. • Logopeda itin. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas Estables. 	<i>—Personal:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar. • Auxiliares en el C. Ordina. <i>—Funciones:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Apoyo en auton. pers. • WC. • Desplazamientos. • Alimentación.

de Pedagogía terapéutica. Estas aulas debían ser elementos integradores y no segregadores, permaneciendo en ellas los *alumnos el menor tiempo posible*.

—La respuesta educativa que proporcionaban los servicios de apoyo se concretaba en la práctica en un «*Programa de Desarrollo individual*»³¹ que adecuándose a las necesidades específicas de los alumnos daba una respuesta individual y específica sin tener aún, como punto de partida, el currículum de las aulas ordinarias (contexto en el que emerge la necesidad). Este aspecto sin embargo, sí se tiene en

³¹ Organizado por el CAR 2-ABT de Vitoria. El *Curso elaboración de programas de desarrollo individual*. Vitoria. 8-12/IX/86. Elaboramos unos materiales que con el título —ORCASITAS, J.R.: *Seminario sobre Programas de Desarrollo Individual*, Vitoria: CAR-ABT, 1986 (2 vols.)—, se construyen en el marco comprensivo de lo que después se llamarán *Adaptaciones Curriculares* y tienen presente los elementos que la reforma pondrá posteriormente en juego.

cuenta con relación a los alumnos con def. visuales y puntualmente con los alumnos con def. auditivas.

Será de destacar en este período que es desde los profesionales de la educación especial, abriéndose, desde donde se generaliza el apoyo al sistema educativo ordinario *a través de personas-técnicos que se forman en algún saber hacer (no en cuanto a etiquetas de sujetos)*. De igual modo se van construyendo los servicios de apoyo al sistema. De igual modo se comienzan a utilizar los servicios ordinarios y algunos apoyos específicos con la conciencia de que deben ubicarse en marcos ordinarios.

Período 1987 y ss.

Desde el *texto de la LOGSE (1990)* aparecen aspectos interesantes:

- Esfuerzo por articular los centros educativos en *red de centros ordenados como sistema* educativo. En este contexto articulación de las zonas-circunscripciones-COPs.
- Gran esfuerzo formativo por poner en marcha la reforma, asumiendo su ideología práctica, a través de la «*formación focalizada en Centros*»³² con materiales numerosos, comunes y específicos generados desde el *Centro de Recursos de Educación*³³ (*CERE*, de cuyas siglas desaparece el concepto de «especial» aunque puedan orientarse muchos de ellos en esa dirección), incorporado posteriormente al Instituto de Desarrollo Curricular y la formación del profesorado³⁴ (IDC) generando una gran cantidad de materiales formativos. Formación de *perfiles*³⁵ *profesionales diversos* que, en el contexto de centro, para atender a su demanda, diversifiquen sus ofertas a través de nuevas funciones de utilidad para todos.

³² Orcasitas (1988) en el que proponíamos y elaborábamos las ventajas formativas de esta modalidad. Cf. *Plan de Formación Permanente del profesorado (PFPP)* [septiembre 1989], Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1990.

³³ Decreto 9/90 de 23 de enero por el que se crea el Centro Especializado de Recursos Educativos.

³⁴ Decreto 195/1992 de 14 de julio por el que se crea el Instituto para el Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado del País Vasco.

³⁵ El tema de perfiles profesionales diversos y complementarios ha sido uno de nuestros intereses. Tras un primer esquema —García, C.; March, M.; Muntaner, J.J.; Rigó, E.; Orcasitas, J.R. (1987)—, durante los cursos 88-90 coordinamos un seminario con los alumnos sobre este tema. Con posterioridad organizamos y dirigimos el Seminario *Nuevos Perfiles Educativos* dentro de los IX Cursos de Verano y II Cursos Europeos de la Universidad del País Vasco. San Sebastián 23-25 de julio de 1990. Durante el Curso 94-95, y tras implicaciones formativas en diversos cursos, planteamos un *proyecto colectivo de investigación* sobre este asunto (cf. Galarreta y otros, 1999).

Hacia una escuela comprensiva e integradora

Al cabo de cinco años de la puesta en marcha del Plan de Educación Especial para el País Vasco, se crea la *Comisión de Educación Especial*³⁶, con el objeto de realizar un análisis y reflexión sobre su desarrollo. La Comisión se sustenta en la filosofía del Informe Warnock (1978) y en las tendencias previas a la LOGSE. Su trabajo se sustancia en el informe «Una escuela comprensiva e integradora»:

- Aparece por primera vez el término «*alumno con necesidades educativas especiales*», concepto que implica realizar una «lectura» diferente de los sujetos. Las causas de las dificultades son de origen interactivo y relativas. El alumno puede precisar de recursos educativos específicos y el medio tiene también posibilidades de responder desde el currículo ordinario a las necesidades de cada sujeto en ese medio común.
- Se va produciendo en este período un cambio paulatino en el modo de dar respuesta a los alumnos con NEEs, intentando avanzar hacia un modelo de escuela que de *respuesta a las necesidades de todos los alumnos*.
- El *equipo docente* y el *centro* cobran un papel relevante debiendo contar con los apoyos necesarios para *responder a la heterogeneidad*. «La filosofía de los Servicios de Apoyo» va en la línea de reforzar los apoyos desde el centro, propugnando unos servicios de *apoyo zonal* que reinterpreten en términos de nec. educativas, de dificultades y facilidades para aprender, lo que hasta ahora suponían deficiencias y grados de patología (CERE, 1991).
- Desaparecen los centros de apoyo y recursos y se crean los centros de orientación pedagógica³⁷, centros zonales y de *apoyo a los centros* que ordenan por áreas de intervención sus perfiles profesionales e incluyen en su estructura a los equipos multiprofesionales.
- Se produce una diferenciación con relación al apoyo contemplándose por un lado *el apoyo que puede precisar el alumno* y por otro, el que precise el profesor tutor del aula ordinaria para responder a las necesidades de sus alumnos. Basándose en este modelo de apoyo, surge la figura de *profesor consultor* (cf. CEI-IDC. Re-

³⁶ Esta Comisión fue constituida por Ana Alberdi, como promotora fundamental, Joaquín Fuentes, Rafael Mendía y Pedro Martín, siendo Directora de Renovación Pedagógica Pilar Valiente y Consejero de Educación Jose Ramón Recalde.

³⁷ Decreto 154/1988 de 4 de junio por el que se regula la Creación y Funcionamiento de los Centros de orientación pedagógica.

novación Pedagógica, 1995), planteado como *recurso ordinario de apoyo global al centro educativo*.

- Comienza el período de escolarización de alumnos con NEEs en *enseñanzas medias*, abriéndose aulas de formación profesional de aprendizaje de tareas³⁸, y otras *diversas ofertas*. Se desarrolla la figura del *Orientador* para esta etapa (cf. Mendia, 1997).
- Nos encontramos en el período de puesta en marcha de la reforma del sistema educativo. *El eje principal de respuesta es el centro educativo* y en este momento, los centros de orientación pedagógica tienen que asumir la función de asesoramiento y apoyo al centro educativo³⁹.

En este contexto son las estrategias curriculares las habituales (con ACIs, si fuera necesario) las que avanzan en la integración (con escaso % de alumnos en centros específicos). Los equipos de profesores que las ponen en práctica van creando un espacio social (de hecho) y cultural (nuevas comprensiones prácticas) inclusivo. Equipos reforzados con profesores consultores (EP) y orientadores (secundaria) —como parte estable del claustro— y profesores itinerantes.

- También se desarrollan los propios EMP con profesionales adscritos a programas... Así los TAS, Audición y Lenguaje, TGD, TVA, Desarrollo de capacidades de aprendizaje y (educación temprana)⁴⁰.
- Se crea el CERE que impulsa, coordina, forma y ordena conceptualmente la respuesta del sistema educativo vasco a la educación de todos. Dicha institución con multitud de publicaciones es ulteriormente incluida en el idc —Instituto de Desarrollo Curricular—, que recientemente ha quedado englobado en el IBEI.

Así se va estructurando la red educativa en un sistema que comunica centros-servicios-apoyos para todos los ciudadanos. Con formaciones específicas para desempeñar

³⁸ El profesor Galarreta (1995) ha investigado la incorporación a centros de secundaria de alumnos adscritos a aulas de aprendizaje de tareas. *Los centros* oscilaban entre un 100% a un 5% de integración temporal. Pensamos que estos resultados, que no podían deberse a las características de los alumnos, deben deberse a la «cultura, apoyos...» del propio centro. De su compromiso con este objetivo democrático. De igual modo se desprende de esta estudio que *el peso de la educación con nee corre a cargo de los profesores tutores, no de los especialistas*.

³⁹ En este período se trata de facilitar un cambio de perfil en la actuación de los profesionales de los COPs para facilitar su acercamiento como profesionales, no tanto de especialidad, cuanto de apoyo al proceso global de formación y construcción curricular en los Centros de EP: PIF. (cf. Elizalde y otros, 1992).

⁴⁰ Orden de 16 de mayo de 1990 por la que se disponen los programas que han de desarrollar los equipos multiprofesionales del área de educación especial de los centros de orientación pedagógica.

funciones en centro en respuesta a todos los alumnos: perfiles de dirección, consultores... Con una masiva inclusión de antiguos sujetos de la antigua educación especial. No aparecen investigaciones sobre la integración (deseable..., útil...) el problema no es evaluar este paso sustantivo sino afirmarlo y facilitar su «menos mala» implementación. En este período algunos ayuntamientos asumen la creación de EMP que son homologados por el Departamento de Educación. También se crean, como servicios de apoyo al sistema los CEIDA (cf. Decreto 202/1989).

TABLA 3
Período 1987 y ss.

	Territorio	Zona	Centro	Profesor
1987...	<p>Renovación Pedag.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tecn. Subprog. <p>Centro especializado de Recursos Educativos (E.E.) 1990.</p> <p>Instituto de Desarrollo Curricular.</p> <p>(Sistema educativo: 1992. Se integran en él las funciones del CERE).</p>	<p>COPs:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Director. • Euskera. • Lengua castell. • Sociales. • Orientador. • Informática. • Tecnología. <p>Equip. Multi-profesionales:</p> <p>—<i>Servicios:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tec. adapt. Social. • Tras. graves de conducta. • Dificultades de aprendizaje. • Tránsito a la vida adulta. • Itinerantes. <p>—<i>Funciones:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico. • Terapias. • Seguimiento. • Apoyo prof. <p>(COPs función de asesoramiento y apoyo a los centros educativos.)</p>	<p>Centros Específicos (y Centros de Recursos).</p> <p>Centros Ordinarios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aulas de Educación Especial. • Aula Ordinaria. • Aulas Estables (para alumnos con PC, autistas). <p>Aulas de Formación Profesional de Aprendizaje de Tareas.</p> <p>(Escolarización en Enseñanzas Media.)</p>	<p>Prof. Pedag. Terapéutica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • PDI... ACI. • Seguimiento. • Coord. con profesor. • Coord. con multiprof. • Familia. <p>Prof. Tutor.</p> <p>Prof. Especialista:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar. <p>Prof. de EGB y Maestro de Taller-Profesor Consultor:</p> <p>(1989: Primaria)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recurso ordinario de apoyo global al centro. • Ayuda al prof. tutor. • Orien. de objetivos. • Métodos de trabajo. • Adap. curriculares. • Coord. de apoyos. <p>Orientador:</p> <p>(1990: Medias)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recurso ordinario de apoyo global al centro. • Orientación personal y profesional. • Resp. a la diversidad. • Tutorización.

En estos años se realiza el Euskal Eskola Publicoaren Lehen Kongresua. Primer Congreso de la Escuela Pública Vasca (1990). Las cuatro ponencias internacionales recogen seguramente la expectativa del momento y son dedicadas respectivamente al tema de la «integración» —Labregère: «La integración en los países de la OCDE», pp. 15-53—; al tema de la mejora (autonomía, desarrollo y corresponsabilidad); al tema de eficacia de la escuela en la implantación de una lengua; y a la formación continua y el cambio en las prácticas institucionales del sistema educativo. Se dibuja así un panorama que va a estar muy presente en las orientaciones políticas hasta la actualidad. Se trata de mejorar la escuela cambiando sus prácticas a través de los profesionales y su formación continua... con dos intereses estrella: Las orientaciones de nuestro entorno con relación a la integración y el tema lingüístico y el euskera como lengua oficial con menor número de hablantes. La posición del primer ponente es clara asumiendo la comprensión histórica y la experiencia de otros países (desde USA a Italia...) avanza afirmando: «Se llega así a una nueva estrategia en la que... integrar a un niño no quiere decir tomar a un niño etiquetado como niño minusválido y ponerlo en un medio de niños/as a los que se llama normales; sino que quiere decir incluirlo en un grupo heterogéneo de niños que tienen dificultades a diferentes niveles e integrarlo, en un esfuerzo de conjunto, del que él es uno de los beneficiarios, pero del que todos los niños de la clase también en mayor o menor grado son beneficiarios»⁴¹ (*op. cit.* p. 27). Pero los tiempos no le parecen maduros, esperemos que hoy —20 años después ya lo estén— y por ello señala al final de su ponencia: «Si se me permite formular un deseo al término de mi exposición sería simplemente el de que un día pudiera volver al País Vasco con personas que no he logrado convencer aún, *para hacerles ver cosas que he visto en San Sebastián o en otras partes, para mostrarles que después de todo existe otra manera de integrar al margen de las otras maneras muy sofisticadas que aparentemente les satisfacen*» (*op. cit.* p. 53). Su opinión contrastada, como la mía, es que la integración no exige gran sofisticación de medios sino construcción de grupos humanos, con Proyectos, desde los que sea posible aprender.

La Ley de la Escuela pública Vasca⁴² (1993) en el contexto de la LOGSE ratificará estos avances ordenando la escuela pública al «servicio de la sociedad... compensadora

⁴¹ Aparecen aquí todos los *ingredientes* de lo que sabemos decir contrastado, para el éxito de la escuela: 1. No etiquetar (quizás en un aula habitual no sea útil un diagnóstico no escolar), 2. El aula es heterogénea —todas lo serán—, pero ha de ser un *grupo* humano, 3. Hará falta un esfuerzo de conjunto para construirlo como tal grupo humano y que todos se sientan pertenecer (quizás sea el primer trabajo educativo en una escuela que permita y facilite la vida), 4. Cada uno tendrá diversas dificultades (y algunas posibilidades: partir de ellas hará más interesante y exitoso el trabajo), 5. Todos saldrán beneficiados...

⁴² Puede verse una recopilación legislativa, de gran utilidad, en Gobierno Vasco-Eusko Jaurlaritz (Departamento de Educación, Universidades e Investigación), 1999.

de las desigualdades e integradora de la diversidad», responsabilizándose de dotarla suficientemente, en un contexto de gestión participativa y democrática (*op. cit.* p. 23). Se ordena en red⁴³ y ordena tanto las circunscripciones como los servicios de apoyo a la educación (tít. IV). En este contexto legal se asienta la respuesta a las necesidades educativas de todos.

Comienza a ponerse en marcha la ESO y con ella se incluyen dos culturas profesionales: profesores de EP se insertan en los primeros ciclos de ESO en los Centros de Secundaria. Desde la experiencia PIF⁴⁴, con los claustros de EP, se quiere facilitar con este necesario trasvase de profesores, que ambas culturas confluyan elaborando los proyectos del centro de ESO. Para ello hace falta que ganen espacios de trabajo en equipo y que los nuevos centros de secundaria⁴⁵ se ordenen estructuralmente para poder hacerlo. Habrá alumnos en enseñanza obligatoria dos cursos más⁴⁶ y, algunos de ellos en contextos de docencia «magistral»⁴⁷ presentaran necesidades educativas especiales (porque no se podrán, sin esa estructura de coordinación y hábitos de trabajo en equipo de los docentes de aula, hacer frente). Dichas necesidades sólo podrán abordarse desde equipos de profesores comprometidos con la enseñanza de sus grupos particulares, que construyen el medio a través de proyectos de aula, para facilitar el acceso educativo a todos ¿Tendrá otra misión la educación que se entiende como un servicio público obligatorio y de calidad?

⁴³ Para comprender la articulación de redes sociales ver, entre nosotros, Fantova (2003). Para ver cómo podrían vincularse las diversas redes en Programas puede verse Mendia, R. & Orcasitas, J.R. (1989). Para un diseño de redes de soporte desde el sistema educativo al sistema productivo ver un *Proyecto para Bizkaia* en Martínez Rueda (1997).

⁴⁴ Trabajo masivo de construcción curricular y de equipos docentes, en los centros de EP, liderada por Renovación Pedagógica a través de la Red de Apoyo a los Centros: IDC y COPs (con algún apoyo externo). Así los centros comienzan a asumir consciente su responsabilidad colectiva en la creación cultura y en las respuestas a las necesidades del entorno.

⁴⁵ En esta anticipación, también, participamos trabajando con algunos (aproximadamente la mitad) de los centros —en equipo del claustro— y con los propios COPs preparando materiales que facilitarían la tarea (cf. Documentos del Equipo Orcasitas, 1995 y 1996).

⁴⁶ En todas las reformas educativas que han aumentado los años obligatorios para los alumnos, por la falta de experiencia y novedad (en todos), y las escasas expectativas avanzadas sobre el futuro de ellos, se tiende a suponer que mejor están como estaban (fuera del SE: ¡si son para la huerta!). Así pasó con la LGE (1970) y LOGSE (1990)... Pero ahora..., ¡no hay huerta!, ¡ni hay trabajo!... ¿qué presente ofrecerles a nuestros ciudadanos en el presente sino más formación?

⁴⁷ Esta docencia magistral es la más antigua de las docencias y hoy la menos indicada (cf. Novak, 1982, p. 184) en el que puede verse un sintético cuadro que muestra la evolución de los sistemas didácticos en varios niveles.

Tras la LEPV (1993) y con la experiencia acumulada se propone un conjunto de medidas para responder a las necesidades de todos que se plasman en un decreto, tres órdenes y una resolución (es el año 1998)⁴⁸. Dicha legislación es la que actualmente articula las medidas de tratamiento a la diversidad (cf. Mendia, 1999) como diferentes propuestas y programas de actuación. Se entiende la diversidad desde la perspectiva de todo el profesorado y todo alumnado. Se proponen herramientas curriculares PEC, PCC, PAC (Plan Anual de Centro), PAULA⁴⁹ (Proyecto de Aula). Se proponen medidas específicas de carácter ordinario: los programas de refuerzo educativo y la optatividad. De igual modo medidas de carácter extraordinario: Permanencia 1 año más; reducción de un curso (en educación primaria y ESO) para superdotados; las ACIs; y los programas de Diversificación Curricular⁵⁰ (PDC, en 2.º ciclo de la ESO). Medidas que añaden oferta educativa a todo el sistema y que pretenden hacerlo más flexible (es el horizonte positivo de las mismas). Medidas, sin embargo, que por el carácter especificador de los destinatarios iniciales (quizás demasiado reglamentista) siguen utilizando etiquetas inadecuadas (en educación) y confundiendo terminología ya homologada. Puede verse, por ejemplo, en el texto marco —Decreto 118/1998, § 2—: en el que al definir NEE se las atribuye a los alumnos/as (sin hacer notar el medio) que requieran «atenciones específicas» «por causa de padecer discapacidades», «condiciones personales»... Así se cae de nuevo en la etiquetación de ciudadanos (se ordenan respuestas que tienen el lastre del prejuicio) y siendo un texto legal enseña y difunde estos conceptos dándolos por buenos socialmente.

En cuanto al sistema educativo en la CAPV es de importancia el Decreto 26/1996 que fija el Mapa Escolar y del que se deriva la reordenación de los centros de ESO. En fechas recientes la red del sistema educativo vasco se ve mejor articulada con los «Servicios de Apoyo a los Centros»⁵¹: los CEIDA (permanecen), el IDC se reordena en el IVEI —De-

⁴⁸ Dichos decretos quedan recogidos en un cuidado volumen CEI-IDC (1999) al que acompaña un glosario de términos y un estructurado índice temático.

⁴⁹ Pensamos que será a través de la construcción de estos proyectos por equipos profesionales que, haciéndose cargo de su responsabilidad en la respuesta a todos los alumnos, hagan una oferta adecuada —ordenen el medio educativo— se verán emerger nuevas posibilidades dándose respuesta de manera «más simple y adecuada» a las necesidades (por lo que estas se disolverán al ser así resueltas). De la no-adecuación emergen las NEE.

⁵⁰ Quizás sean estos los que más éxito han tenido (a falta de una evaluación mejor ver Galarreta y otros, 2000) por incluir ingredientes sustantivos: 1. Trabajo en equipo estable de profesores comprometidos con el grupo de alumnos; 2. Trabajo en equipo; 3. Adecuación de los contenidos a las necesidades y posibilidades de los alumnos; 4. Expectativa previa de éxito con los alumnos; 5. Cambio de actitudes de los alumnos en el centro en relación al grupo de PDC y 6. Valoración colectiva (alumnos, profesores y padres) del programa.

⁵¹ En la actualidad en proceso de evaluación institucional.

creto 14/2001, de 6 de febrero, por el que se regula la creación del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa no Universitaria— y la red de COPs se reordenan en *berritzegunes* —Decreto 15/2001, de 6 de febrero, por el que se crean los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (*berritzegunes*) con carácter de servicios de apoyo a la educación.

Situación actual en el País Vasco y sus principales motores

Tras esta visión panorámica de los principales jalones en la historia educativa de la CAPV tanto en sus realizaciones como en los cambios teóricos y legales en ella acontecidos, trataremos ahora de señalar algunos datos de la situación actual⁵².

La nueva conciencia social e institucional

Hacer «una escuela en la que quepan todos los niños de Euskadi», o sea, reformar la incipiente escuela no fue, y no es, una tarea de soñadores. Es la tarea permanente de una sociedad democrática que comprende que «se debe» y quiere asumir la responsabilidad que tiene con todos sus ciudadanos en orden a proporcionarles unos servicios⁵³ educativos adecuados —«un sistema»—. Y, claro, también era un sueño⁵⁴ comprometedor...

Esta conciencia social se fundamenta, también, en nuevas comprensiones de la acción social. En la acción social no es posible ofertar servicios adecuados sin tener en cuenta los medios que conforman la respuesta y es esa respuesta la que se debe adaptar (por y para ser de calidad) a la necesidad allí creada⁵⁵. Por eso hoy al hablar de necesi-

⁵² Sirva para documentar y completar la lectura de situación el reciente Informe extraordinario del Ararteko (2001) al Parlamento Vasco. Magnífico material del que deberían concluirse nuevas pistas y realizarse gran parte de sus «Propuestas de mejora» y «Recomendaciones» pp. 175-186 y 187-197.

⁵³ Que sirven, si sirven... sino ¿para qué sirven?

⁵⁴ Hace 40 años (28.08.1963) M.L. King manifestó su sueño: una vida sin discriminación, de derechos para todos, de justicia. Sus hechos y su sueño han movido la historia y la siguen moviendo: «Hacer de la justicia una realidad para todos». Ahora, 40 años después, en la conmemoración frente al monumento a Lincoln, había protagonismo negro y de la comunidad homosexual... Juntos seguían celebrando y luchando contra la discriminación, los derechos y la justicia para todos. Hacían realidad su sueño: «Continúen trabajando con la convicción de que el sufrimiento que no es merecido, es emancipador». Sus palabras deberían permanecer en nuestros corazones en el proceso de construcción de una sociedad mundial más humana y justa para todos.

⁵⁵ Es obvio que las ciudades deben proveerse de agua potable... Los nuevos vecinos la necesitarán allí aun- que en sus contextos de origen tuviera resuelta esta necesidad con manantiales. Las nuevas estructuras crean ne-

dades educativas no hablamos de niños, sino de situaciones y, sabemos, que la situación queda conformada a través de las ofertas educativas que realicemos. Ofertas y esfuerzos que se explicitan socialmente en proyectos... Proyectos, como en la LEPV (1993) que modifican el sistema educativo para hacerle un servicio de calidad para todos, tratando de dar respuesta educativa a las necesidades de cada ciudadano. Proyectos que por eso son inclusivos (cf. VVAA, 2002) porque proponen, no una acción individual sobre una persona (integración), ni colectiva realizada de cualquiera manera, sino; ordenar el medio escolar (que es un medio social y cultural) para dar un servicio que responda a las necesidades educativas de todos.

El informe Datlan & Ararteko (2001 —un índice cultural—)

Este trabajo nos sitúa ante un nuevo hecho de la conciencia social. Una institución pública asume el análisis de la oferta de servicios educativos que hace la administración. El análisis es del sistema, en la perspectiva de calidad EFQM, con pretensiones de mejora y con relación a un conjunto de problemas no resueltos: la respuesta a las NEE. Esta manera de tratar los problemas nos sitúa, de verdad en la CAPV, ante la nueva óptica comprensiva inclusiva.

Los profesionales (equipos de gestores conscientes y estratégicos de los cambios)

Son los motores del sistema. Con profesionales más formados hoy es impensable que puedan justificarse técnicamente, como mejores, prácticas de segregación⁵⁶. Queda quizás la inercia de etapas anteriores (peores y nada democráticas) en los que los profesores eran sólo piezas que aplicaban los programas a través de los libros de texto. Hoy, en el s. XXI, es mejor y necesario a la cultura, que el profesor sea personal consciente que trabajando en equipo ordena el medio social que ofrece (centro, ciclo, aula) construyendo proyectos que guían su acción y sirven para fijar las metas y maneras y, por ello, pueden ser evaluados y mejorados (es claro, los proyectos). Dado que las condiciones prácticas de trabajo (entre nosotros) tienden a facilitar esta gestión de calidad esperamos que las ofertas de los equipos de docentes construyan cada vez mejor el medio escolar para dar respuestas cada vez más adecuadas⁵⁷ a las necesidades edu-

cesidades que deben ser atendidas para dar servicio... de calidad. Necesidades, como se ve, que no son de los sujetos, aunque son ellos quienes padecerán la ausencia de previsión y provisión.

⁵⁶ Puede verse una muestra más en el reciente estudio de PEETSMA (2002).

⁵⁷ En la adecuación está el criterio de calidad. Por eso hacen falta equipos humanos conscientes y estratégicos. (Cf. LEPV, 1993, 25... entre otras).

cativas de todos y esto genere conciencia práctica de poder⁵⁸ y de valor entre los profesionales.

Todos los profesionales pueden y deben ser mejor apoyados en equipos. Este apoyo comienza a ser general y efectivo tanto dentro de los Centros como desde los servicios de apoyo a los mismos. Tras las prácticas interprofesionales en los centros —con la inclusión de nuevas figuras profesionales estables en los mismos— debe facilitarse una mejor permeabilidad y asunción de responsabilidades, también, con los equipos (de apoyo) externos y con otras instituciones que pueden, vinculándose al sistema educativo común, flexibilizar y diversificar el mismo.

Son, los profesionales, con sus acciones prácticas los que han atraído y atraen la historia dando un servicio educativo de calidad a todos los ciudadanos. Con ello se empoderan en competencias profesionales y ciudadanas. Son los profesionales, los que desde los compromisos colectivos con la situación profesional, los que articulan los elementos que facilitan una respuesta de calidad en el sistema. Así es sistema tendrá las sinergias necesarias que le permitirán abordar nuevos retos.

Los padres (garantes de los avances)

Han ido avanzando de gestionar servicios y representar a sus hijos (a través de las diversas asociaciones)⁵⁹ en convertirse en sujetos sociales de presión y seguimiento de Proyectos encabezados (en el terreno educativo) por la Administración. Hemos pasado así de hecho «de la caridad a los derechos» y por ello, ahora, las presiones no pueden ser en bloque sino matizadas y, para ser bien entendidas y aceptables, utilizando los cauces de la Administración (en el caso educativo a través de las APAs, del Consejo Escolar...).

Ahora ya no es útil ni necesario mostrar el lado más doloroso y escandaloso a los ciudadanos (lo que apuntalaría el prejuicio)... sino exigir derechos que partiendo desde lo común sean útiles a todos⁶⁰ aunque urgentes e imprescindibles para algunos.

⁵⁸ En esta historia, realizada por los profesionales de la escuela pública vasca, si algo ha sido comprobado es el impacto social que ha tenido su acción en la euskaldunización del país. Los cambios son posibles, el poder de incidencia en la realidad está constatado... también en la respuesta a todos.

⁵⁹ Que en la CAPV han tenido la virtualidad de no desmembrarse en cada territorio en varias (lo que ha dado más fuerza a sus reclamaciones) y que ulteriormente van agrupándose en federaciones de mayor escala.

⁶⁰ Si los Centros escolares tuvieran el seguimiento de cada alumno con relación a los intentos de trabajo, métodos empleados... y a sus avances educativos esto sería de interés a cada ciudadano (y mejoraría la calidad del conjunto)... pero esto resulta imprescindible en el caso de ciudadanos que en un momento y contexto deter-

De igual modo los padres hemos de aprender a dialogar (escuchando) a nuestros hijos. A veces apoyar su voz. Esto no es fácil sin cercanía a los profesionales del sistema. No es fácil si sólo nos reunimos con problemas (que atribuyen a nuestros hijos) y sabemos se han producido allí, en la propia escuela, y son problema porque no encuentran respuesta. Hemos de aprender a hablar todos como ciudadanos con derechos... y exigir de la Administración educativa que vele rigurosamente —con garantías— por los derechos de sus clientes.

Debemos de aprender a cooperar colectivamente, junto a otros, como padres de Luis, Usoa... para hacer de nuestra escuela un medio social democrático que dé respuesta de calidad a las necesidades de todos (también las nuestras). Esta presencia, prevista en las leyes (Constitución, 1978, § 27,7; LEPV, 1993, § 4b... y otros), acompaña, entiende, garantiza y es condición de calidad, para los avances.

Quizás, aprendiendo de la historia (USA, entre otras), las asociaciones específicas de padres y ciudadanos discapacitados deban abrir frentes para participar, en otros movimientos ciudadanos y plataformas de usuarios para reivindicar (disolviéndose) desde lo común.

Usuarios (la voz y el rostro de los clientes del sistema)

Ha pasado el tiempo que deba recordarse que se puede y debe preguntar a las personas. Estamos en un sistema democrático donde los clientes asisten a un servicio obligatorio que debe ser de calidad, por eso su palabra, su rostro, es importante. Porque su palabra y su rostro los identifican como persona diferente, no comparable con ninguna otra, «otro que todo otro»... y nosotros trabajamos con cada uno ellos.

El informe citado recoge historias de vida estremecedoras (Datlan & Ararteko, 2001, Anexo I, pp. 205-231): estas historias son «el grito del otro», vidas truncadas a las que habríamos de haber dado adecuada respuesta. Su palabra importa. Hace años, ante la ONU, nos pedían: «Queremos explicar a los demás hombres que podemos vivir dentro de nuestra sociedad y que podemos trabajar. Queremos mostrarles que tenemos derechos y deberes como los demás. Nuestra voz es nueva. Hemos de aprender a hablar. Pero os rogamos a vosotros que aprendáis a comprender nuestra voz. También *necesita-*

minados presentan necesidades educativas no resueltas... precisamente para arbitrar medio para hacerlas frente. De igual modo no puede realizarle ACI alguna sin fijación previa del PAula —lo saben todos los profesionales—; esto que es útil a todos (mejoraría la calidad del sistema —al ajustar a las necesidades reales la oferta educativa— y de los equipos profesionales: al hacer explícita colectivamente su tarea) será imprescindible a algunos...

mos hombres que hayan aprendido a hablarnos, hombres que crean en nosotros. Las personas retrasadas mentales no queremos vivir más en instituciones terribles. Queremos vivir en nuestra propia comunidad... Gracias por escucharnos» (Tempfer, 1981).

Pero el sistema educativo, además de facilitar la formación personal, es también un sistema de acreditación social. A veces cuando no encontramos buenas respuestas a las necesidades, en las leyes, en la práctica escolar,... proponemos caminos que no llevan a acreditar la formación obtenida. Peor, hacemos caminos ¿¿razonables! para que no lleven a tal acreditación⁶¹. Esto supone un fallo en el sistema⁶² (en su diseño, en su práctica,...) que trae dolor al mismo, que empeora su calidad, que pierde de vista su finalidad, que añade dolor e inhabilidad a los ciudadanos que así inhabilitados necesitarán transitar socialmente con apoyos extraordinarios,... hemos de pensar otras soluciones ya estudiadas en otros sistemas educativos. Son, en los sistemas de calidad, las necesidades del cliente las que ordenan los planes de mejora... (Scholtes, 1991) también en el sistema educativo vasco.

Los equipos conformados en torno a las políticas institucionales

También se han creado, cambiado, ampliado, ensayado-comprobado, mejorado en sus funciones, los equipos formados en torno a las políticas institucionales (legales y formativas). Lo hemos ido señalando en el texto. Con ellos el sistema educativo ha pasado a ser un conglomerado unipersonal de actores a ser un vertebrado sistema social de equipos de trabajo —condición de calidad.

Internamente en los centros, menos en la educación secundaria, se han ordenado estable y operativamente los equipos (OMR, ED, C pedagógica, C de ciclo, C de aula, seminarios... equipos de programa) y la coordinación entre ellos. Externamente se han ordenado y ampliado los mismos (COPs que pasan a ser *berritzegunes*, CERE que se transforma en IDC —en la actualidad IVEI—, CEIDAS) para dar apoyo a los centros. Todo ello en el contexto de implementación de nuevos (inéditos, en algunos casos) perfiles profesionales. Son condiciones de calidad en una red —sistema educativo vasco— que va construyéndose.

⁶¹ A veces, la lógica de estos caminos, es para «otros» y no sería válida —no nos dejaríamos— si se empleara con nosotros: ¿Nos parecería razonable para nosotros, para nuestros hijos? ¿Lo será para algún ciudadano?

⁶² Hace muchos años, sobre 1966, el sistema productivo danés tenía un fallo... no colocaba a personas con retraso mental que el sistema educativo sí acreditaba. Situación que se denuncia en VVAA (1966). De esto, hace ya, ¡37 años!

En el contexto social de la CAPV están bien diseñadas la red de salud, la red educativa, quizás las redes de bienestar social... faltan quizás el diseño, lo que dificulta la interlocución y el trabajo conjunto, de otras redes sociales, en especial, la red de empleo⁶³.

Una novedosa situación se ha producido en estos años. Las políticas institucionales han sido tan poderosas, incluyentes, y han exigido tanto esfuerzo que algunos colectivos profesionales independientes (ADARRA, por citar el más significativo) han decaído para vincularse a estas políticas institucionales, siendo muchos de sus miembros más representativos agentes personales⁶⁴ y colectivos de estos procesos en los diversos niveles de la Administración educativa vasca y en el conjunto de la red educativa. Quizás su estilo práctico (cercano, dialogante, en equipo, democrático...) sigue impregnando el trabajo en la misma. Quizás sea este estilo, que crea comunidad, su mejor legado histórico y cultural.

Los cambios prácticos operados en la red del sistema educativo en la CAPV

Cambios en las estructuras

En estos 20 años la escuela pública vasca ha cambiado mucho, este cambio ha sido también facilitado por las personas que ocupándose de una población particular han facilitado cambios útiles a todos. Así el Plan de Educación Especial (1982) avanza en la dirección de construir la escuela para todos, avanza en la comprensión de la red educativa como sistema de soporte en los estados de bienestar (integración, sectorización, normalización), avanza en la provisión de una incipiente red de servicios de apoyo a la escuela, avanza en la necesidad de incluir nuevos perfiles profesionales, avanza... para todos. Desde él y siguiendo su comprensión nuevas reordenaciones, como hemos visto, completan hoy el sistema.

⁶³ Con demasiada frecuencia aceptamos callados, que no resignados, que el sistema educativo es malo porque no prepara para el empleo... Pero parece ser una realidad que es el sistema productivo el que no produce empleos... tampoco está suficientemente articulado ¿cuáles son sus necesidades en un plazo medio (plazo necesario para ofertar formación a unos alumnos que luego se incorporarían en mejores condiciones)? ¿Cuáles sus interlocutores?... este trabajo de respuesta a las necesidades (también de empleo) del entorno se pide sean hechas por los centros pero... no hay interlocutores ni respuestas. Falta la red social. Sin ella el TVA se hace difícil.

⁶⁴ Queremos reconocer a todas las personas que han impulsado e impulsan en las sucesivas comisiones y equipos, sobre todo a pié de obra, este proceso. Y como «en una gota de agua se refleja todo la luz del sol», en cada uno de ellos y en sus equipos, en su compromiso y esfuerzo cotidiano, se recrean todos los proyectos personales y profesionales de educación de calidad y ciudadanía para todos. A todos ellos gracias por impulsar la historia, por avanzar territorios comunes de justicia.

Cambios en las «comunidades de práctica...» (Wenger, 2001), enfoques, maneras de hacer, herramientas...

El Informe de la Comisión de EE (1989) —Mejoras a introducir en el sistema educativo para la educación adecuada de alumnos con NEE— de nuevo su propuesta es netamente para todos, en la comprensión de todo el sistema. No es para menos. Avanza en la dirección de la nueva comprensión curricular centrada en el centro⁶⁵, en la dirección de aulas y centros ordinarios —el aula común es el espacio natural de la respuesta—, en nuevos perfiles para centros de EP y de secundaria, detallando nuevas interacciones profesionales, trasladando recursos, Avanzando en la dirección de estructurar las circunscripciones y su necesaria coordinación interdepartamental. Desde él se avanzará con nuevos perfiles profesionales de apoyo. Se articula el CERE como centro coordinador.

Luego el sistema mejora la estructura de funcionamiento interno en equipos estables de profesionales en los centros —IDC (1993)— esto es fundamental para abordar el trabajo interprofesional de construcción de proyectos que fijen la oferta que va a dar respuesta a necesidades. Nuevas oportunidades para ensayar trabajos colaborativos en equipo, en pareja,... para compartir y comprometerse en responsabilidades comunes... para crear una nueva cultura en los centros. Para generar nuevas «comunidades de práctica»⁶⁶ con herramientas comunes que sirven para guiar procesos de trabajo común: PAULA (desde el que hacer las ACIs), P de curso y de ciclo, PCC y PEC... Herramientas de seguimiento del impacto de nuestros intentos...

*Cambios en las ofertas: Programas que enriquecen y flexibilizan los centros*⁶⁷

Los programas para responder a necesidades educativas que se han puesto en marcha en los centros son otras tantas oportunidades para flexibilizar y enriquecer la oferta educativa. Así han sido entendidos por muchos profesionales y centros que, a través de ellos y en el contexto de sentido de su PEC, han enriquecido tanto el PCC como la oferta real que dan a sus alumnos.

⁶⁵ Todavía no se había publicado la LOGSE (1990) —aunque los debates eran intensos.

⁶⁶ Puede verse en ejemplo desde la construcción de los ACIs en Roselló (2003); en el trabajo general en el centro Ainscow (2002).

⁶⁷ Así como durante la Segunda República los centros eran entendidos como «construcciones escolares», ahora, 80 años después, cuando hablamos de centros hemos de hablar de comunidad y equipos humanos que son los que los construyen socialmente en sus relaciones y ofertas.

Programas de innovación que, vinculados al centro⁶⁸, inciden con nuevos hábitos, ordenan y vertebran nuevas estructuras de colaboración y participación, en las comunidades de prácticas. Ya hemos hablado de ellos.

El enriquecimiento en el sistema educativo vasco producido por su inclusividad

DE LOS PROFESIONALES EN LA RED

Tenemos que recordar que es, a través de las medidas de respuesta a las necesidades educativas de todos, como se enriquece el mismo con ayudas personales (para alumnos y profesores). Presentamos brevemente, en todo caso la aproximación, de 1995, que realizamos en Orcasitas y otros (1996 § 4.2):

TABLA 4
Profesionales de la red pública, con trabajo directo en centros

Territorio Histórico	PT	Auxiliares	Consultor	Logopeda	Prof. CRI Itinerante	Fisioterapeutas
Álava	39	59	23	15	10	5
Bizkaia	207	158	120	24	16	—
Gipuzkoa	166	87	34	20	9	3
Total	412	304	177	59	35	8

El total de profesionales que trabajan en los centros de la red pública en atención a modificar las condiciones en que se producen y de respuesta a las NE es de 995.

A estos datos hay que añadir los equipos multiprofesionales estables en cada circunscripción situados en los COPs (22 COPs) y que ofertan su servicio a todos los centros en tareas no tanto de apoyo a niños sino, también de: apoyo-asesoría a profesores, ciclos, equipos pedagógicos de los centros, claustros... Estimamos, con una media de dotación de 5 miembros del equipo multiprofesional (TAS, conducta, aprendizaje, TVA, itinerantes, logopedas, fisios...), un total de 110 profesionales. Lo que hace un

⁶⁸ Uno de los principales motores de esta innovación son los centros que, teniendo equipos estables, organización interna coherente y proyectos propios, han respondido con ellos a las necesidades del entorno. Así, en el futuro, los equipos con proyecto, como sugiere el Datlan & Ararteko (2001), pudieran ser una clave para la innovación en entornos especialmente dificultosos.

monto total de 1105 actuando en los centros. Han de añadirse a ellos la plantilla del CERE-IDC que da soporte formativo y de materiales a estos profesionales.

En la actualidad el número de estos profesionales ha aumentado y se ha reordenado. Presentamos a continuación la tabla de nuevos recursos humanos, profesionales para la atención al alumnado con NEE (elaborado a partir de los datos de los cuadros 3.2; 3.3 y 3.4. del documento Datlan & Ararteko, 2001, pp. 97 ss. —que especifica los perfiles y las etapas educativas—):

TABLA 5
Nuevos recursos humanos para la atención al alumnado con NEE

	ÁLAVA		BIZKAIA		GIPUZKOA		CAPV
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Total
En el centro	309	84	672	243	472	344	2.124
Itinerantes	76		98		74		248
Total	469		1.013		890		2.372

De igual modo los *berritzegune*, actuando en 18 zonas, con una plantilla posible 32 profesionales, aportan 263 profesionales que intervienen en los centros (siendo 88 los miembros de los EMPs).

EN LOS USUARIOS DEL SISTEMA

En este proceso el sistema educativo vasco se ha visto modificado estructuralmente en cuanto a la carga de alumnos adscritos a redes de titularidad distinta y distinto reparto de la respuesta a NEE. Así el 47,3% de los alumnos asiste a la red pública que responde al 2,3% de las NEE; mientras que los centros de titularidad privada reciben al 52,7% de la población mientras que responde al 1,5% de las NEE (cf. Datlan & Ararteko, 2001, cuadro 6.6, p. 139). Estas diferencias numéricas —más de un 5% en cuanto a carga de alumnos y 0,8% para la respuesta a NEE— y las fluctuaciones que han significado a lo largo de estos años —el 50% de carga en ambos sistemas y mayor % de respuesta en centros privados— muestran tendencias diversas. De una parte deben arbitrarse medidas que compensen las cargas. De otra se muestra que en este tiempo ha sido la red pública la que se ha dotado como la red más inclusiva.

En el conjunto de redes está escolarizado hoy el 100% de alumnos. Y en la actualidad el es 1,9% la tasa de las NEE a las que damos respuesta (cf. *op. cit.* p. 135). Para ver la panorámica global de la actual atención⁶⁹:

TABLA 6
Panorámica global de la actual atención al alumnado con NEE

Discapacidades	Álava	Bizkaia	Gipuzkoa	CAPV	Total CAPV
Discapacidad Visual	1,7	3,7	2,2	2,8	165
Discapacidad Auditiva	2,6	6,3	2,4	4,2	248
Discapacidad Psíquica	63,1	26,8	22	32,2	1.921
Discapacidad Motora	7,3	8,2	6,1	7,3	435
Autismo	2,3	5,6	6,7	5,3	318
Plurideficiencias	4,4	11,4	5,8	8	478
Problemas emocionales graves	7,1	15,4	5,9	10,4	618
Sobredotación intelectual	2,1	1,1	0,4	1	62
Ne no permanentes	9,4	21,4	48,5	28,8	1.713
Total %	100	100	100	100	100
Total absoluto	1.175	2.648	2.135	5.958	5.958

Hay algunos datos globales en este cuadro que deberán tener mejores interpretaciones pero que inicialmente nos informan de la diversa situación, por territorio histórico, de la respuesta a las NEE. Globalmente una cosa ha de constatarse, al ser los hechos los que reivindican los derechos, el sistema educativo vasco es comprensivo con toda la población. La calidad de su respuesta podrá mejorarse...

Entrando en algún detalle —de bulto— es Álava el territorio que más discapacidad psíquica identifica (el 63,1% del total de la respuesta), sin embargo casi la mitad de la población identificada en Guipúzcoa se corresponde con la rúbrica NEE no permanentes (48,5%)... ¿A qué puede deberse esto? Seguramente habrá diversas razones, diversas para los dos hechos, quizás una común se deba a la diversa oferta del sistema en sus servicios de apoyo y en sus respuestas en los centros. ¿Será esta respuesta igualmente inclusiva?

El informe también recoge perspicazmente los datos de fracaso escolar global de los sistemas (público y privado), así como de centros con situaciones contextuales des-

⁶⁹ Cuadro construido con los «6.4 Alumnado con nee, por tipo de necesidad, según territorio histórico (Porcentajes)» (cf. *op. cit.* p. 136) —que transcribimos, completada, en la columna 6, con los datos del Cuadro 6.5 (*op. cit.* p. 138)—. Pueden verse datos comparativos en el Estado en INCE (2002).

favorecidas. Señalan *el fracaso del sistema en la consecución de sus objetivos*. Datos que transcribimos⁷⁰ por su interés:

TABLA 7
Panorámica global de la actual atención al alumnado con NEE

	ÁLAVA (p. 155)		BIZKAIA (p. 157)		GIPUZKOA (p. 158)		CAPV (p. 148)
	Media TH	Media cent. críticos	Media TH	Media cent. críticos	Media TH	Media cent. críticos	Total
PRIMARIA	82,4	59,5	81,9	67,8	82,5	72,1	82,5
<i>Públicos</i>	80,3	59,5	78,4	67,8	80,8	73,1	79,5
Modelo A	73,2	61,0	66,0	56,8	48,0	54,5	68,0
Modelo B	80,8	56,9	75,0	72,8	73,9	64,7	75,9
Modelo D			83,4	74,6	83,2	84,1	83,4
<i>Privados</i>					83,9	64,7	84,5
Modelo B					81,5	64,7	83,4
ESO	72,3	57,5	69,0	53,0	76,7	65,6	71,9
<i>Públicos</i>	67,3	57,5	62,0	53,0	73,3	67,4	66,0
Modelo A	56,4	53,4	49,3	44,9	55,7	57,7	51,3
Modelo B	71,9	71,5	62,8	58,9	64,2	67,8	64,6
Modelo D	77,6	56,7	72,7	69,1	79,3	82,1	75,9
<i>Privados</i>					78,9	58,4	76,3
Modelo A					78,4	51,1	72,9
Modelo B					73,6	60,9	74,4
BACHILLERATO	69,4	68,4	72,1	59,4	75,1	60,4	72,7
<i>Públicos</i>	—	68,4	64,2	59,4	68,6	60,4	66,0
Modelo A	66,0	68,4	60,0	58,7	60,0	57,0	60,9
Modelo D			72,0	63,3	75,0	67,0	73
<i>Privados</i>							81,2
CICL. FORMAT.	83,5	94,0	83,4	85,0			84,1
<i>Públicos</i>	82,0	94,0	85,1	85,0			84,4
Modelo A	82,0	94,0	85,0	85,0			84,5

⁷⁰ Tabla de elaboración propia reconstruyendo las tablas: 6.17 cols. 4 y 5 —p. 155—; 6.18 cols. 4 y 5 —p. 157—; 6.19 cols. 4 y 5 —p. 159—; y la 6.13 cols. 8, 9 y 10 —p. 148— del informe Datlan & Ararteko (2001). Incluimos también los datos de bachillerato aunque esta enseñanza no sea obligatoria.

Estas tasas de aprobado, son en su reverso (hasta 100) las tasas de fracaso del sistema. Seguramente en un servicio público, obligatorio y de calidad... pueden y deben mejorarse. Si atendemos a los centros críticos y sus tasas veremos que las propuestas curriculares que en ellos se hacen no deben responder debidamente a las necesidades de sus entornos; o que los docentes evalúan, no de acuerdo a las necesidades de sus clientes sino, con relación a estándares —pre-supuestos— no homologados, ni coherentes con la filosofía de esta escuela de calidad para todos... y diferentes, en todo caso, a las propuestas —PEC, PCC, PAULA—si estas son adecuadas.

Las inercias del sistema... deben aprovecharse y/o modificarse

Todos los sistemas producen inercias en su funcionamiento. Inercias derivadas de las prácticas, historias, maneras de hacer, procedimientos de los mismos. Algunas de ellas son perniciosas (por sus finalidades —inercias autoritarias, por ejemplo—, por ser contradictorias con las nuevas políticas a implantar —niveles vegetativos de conocimiento del euskera, de las tecnologías de la información y comunicación, de inglés... en los profesores...—) y exigen cambios. Estos cambios pueden, deben hacerse y, algunos de ellos, ya se han hecho.

Otras inercias, su fuerza, pueden y deben ser aprovechadas en la gestión del sistema. El interés profesional por conocer más, por perfeccionarse, por participar en un proceso socio profesional de cambio democrático y de justicia, por defender los derechos ofendidos, por divulgar las maneras más exitosas... Quizás estas inercias beneficiosas, que parten de multitud de agentes, puedan y deban ser mejor aprovechadas.

En los sistemas sociales ordenados hacia finalidades explícitas es la gestión del personal lo que facilita los cambios en las inercias. Gestión del personal que será estructural y competencial (ROF), que será formativa... que, en todo caso, deberá ser democrática: escuchando la voz y teniendo en cuenta las opiniones más convergentes. En los sistemas de calidad el proceso partirá de mejorar las propias prácticas institucionales para producir más éxitos.

Quizás sea en los espacios del sistema que menos han puesto en marcha los planes curriculares, haciendo equipos estables de trabajo para responder a las necesidades de todos, con una tradición más individualista y una práctica de permanencia horaria de los profesores más autárquica —me refiero a los espacios de la ESO y Bachiller— los que menos han cambiado esta inercia⁷¹. Cambio sustantivo para un sistema de calidad que

⁷¹ Según datos totales de los resultados escolares de las etapas ESO, por curso 1997/2002, la tasa de fracaso del sistema en esta etapa es la más elevada del mismo y se ha ido deteriorando, así mientras 1997/98: Promoción

deberá revisar, a la luz de las nuevas comprensiones de la ciencia y de las nuevas fuentes de información, sus contenidos⁷² y la manera de formarlos (cf. Morin, 2000 y 2001) en un sistema educativo obligatorio y de calidad. Reiteradamente se han hecho recomendaciones a la Administración Educativa relativas a estos espacios (cf. Consejo Escolar de Euskadi, 2001, 138ss, 175, 218...; Datlan & Ararteko, 2001, 194 —entre otras—). También el horizonte europeo nos dará pistas (cf. Luisoni, P. (coord.), 1999), en la línea del informe de la UNESCO (cf. Delors, J., 1996).

En los últimos 20 años muchas inercias han ido modificándose y aprovechándose en nuestro sistema educativo. Con esta perspectiva histórica seguramente hoy podemos valorarlo juntos como un sistema mejor para todos (incluidos los propios profesionales: agentes del mismo).

El cambio produce, a veces, miedo e impide movilizar el sistema. Pero una vez implicados en él, cuando percibimos un nuevo escenario (consciente y valorado inicialmente como menos malo) que hemos atraído con nuestro esfuerzo, éste nos parece más apropiado. Por ellos hemos de ganar voluntades abriendo nuevas posibilidades en equipos que comenzando mejoras permitan que otros se unan a ellos. Es el terreno cercano de la acción humana consciente que exige una gestión que reconozca y difunda, en función de la coherencia y éxito en la consecución de las finalidades de los programas iniciados, tanto las iniciativas como a los propios profesionales.

Las rémoras del proceso... nos exigirán salvar los escollos

LA NUEVA «CAJA NEGRA» LOCE (2002)

La nueva LOCE (2002) diseña un sistema de escasa calidad (porque da la espalda a las necesidades de los clientes) y que generará nuevas necesidades educativas⁷³, en la escuela, y disfunciones sociales (creando nuevos colectivos a los que aportar servicios de ayuda permanente). Ya lo hemos señalado anteriormente. Ahora debemos recordarlo porque la historia tiene lecciones que hemos de aprender. Son los sistemas escolares

total 57%, uno o dos suspensos 27%, No promociona 16%; en el curso 2001/02: Promoción total 53%, uno o dos suspensos 29%, No promociona 17%. Siendo para este curso el nivel de promoción total en 3.º de la ESO solamente el 47% (menos de la mitad). (cf. Datos de la Inspección Educativa en <http://www1.hezkuntza.ej-gv.net>).

⁷² En un estudio sobre la situación de los sistemas educativos europeos, se informa que éstos fracasan por presentar el acceso al conocimiento de manera teórica y proponen se haga de manera más práctica —facilitando el acceso al mismo a través de la acción de los alumnos, de manera no verbalista— (Warnock, 1986).

⁷³ Cf. Echeita, G.; Sandoval, M. (2002) y el reciente García Pastor, C. y Ortiz González, C. (coordinadoras) (2003).

que propusieron prácticas escolares no comunes y segregadas las que crearon las etiquetas sociales a principios del siglo xx. La nueva LOCE (2002), si se aplica, creará nuevas etiquetas sociales... Son los sistemas sociales quienes determinan las necesidades (especiales por no atendidas). La LOCE no parece ser un sistema en el que quepan todos los niños... y por ello *no es un sistema educativo inclusivo*. Será malo para todos.

¿Qué haremos con esta población? ¿En la CAPV? Debemos entenderlo y reaccionar, ciudadana y profesionalmente, oponiéndonos a su implantación: los casos en los que los programas específicos de apoyo a algunos llevan a pensar que la responsabilidad no es de todos los profesores del centro educativo⁷⁴. Si esto sucede será un problema añadido en el futuro.

—Las expectativas inalcanzables⁷⁵ de algunos profesionales

El sistema educativo no es, ni de, ni para, los profesionales. Es un sistema de respuesta social para hacer frente a necesidades educativas (personales y colectivas) cambiantes. Por eso exige equipos profesionales estratégicos que las den respuesta. Como todos los sistemas sociales opera con expectativas que, a veces, cuando son acordes con las oportunidades sociales y culturales cuajan en proyectos. Así han venido cuajando en la CAPV desde la LEPV (1993). Los objetivos han quedado claros, los medios se van articulando...

Hay algunos profesionales de este sistema que mantienen expectativas discordantes con los proyectos comunes, siempre los hay. Incluso expectativas estamentales que operan como freno a los proyectos comunes. Expectativas que decaerían con más información, con más formación, con más vinculación a comunidades de práctica que estén realizando tareas relevantes..., con más..., pero han pasado ya demasiados años y quizás sea tiempo de que también, como en todos los sistemas sociales, operen correctivos personales en la gestión de este personal —¡se han propuesto tantas otras oportunidades!

⁷⁴ Un ejemplo de esto es el detalle en el magnífico informe del Consejo Escolar de Euskadi (2001, p. 140). Propone «la necesaria coordinación de profesionales que trabajan con este tipo de alumnado...» para señalar sólo a los de apoyo. ¿Es posible coordinados estos hacer un ACI?... La respuesta es *no* sin proyecto de aula (PA) en el que está ubicado el alumno. ¿Será posible tal coordinación sin un contexto organizativo de trabajo en el que el ROF especifique grupos estables de profesores que se hagan responsables de los grupos de alumnos? La respuesta es *no*. ¿Será posible que se reúnan los profesores de apoyo sin el contexto cultural del Centro que lo propicie? La respuesta es que será difícil, habrá de hacerse, pero la tarea quedará coja (cf. Ortiz González & Lobato, 2003).

⁷⁵ «Una causa básica del individualismo tiene que ver con las expectativas tan inalcanzablemente elevadas que muchos profesores/as se proponen en el trabajo que carece de límites bien definidos» (Fullan & Hargreaves, 1997, 64).

La apuesta por la calidad educativa y la autonomía de los centros

Este es otro motor del sistema educativo vasco. Motor importante porque señala el horizonte, de mejora continua, en el que trabajamos⁷⁶. Es una apuesta que se fija hace una década en la LEPV (1993) para el sistema educativo. Apuesta que se concreta en los cambios estructurales, en la formación de equipos humanos, en los nuevos recursos, en los nuevos retos a los que el SE debe responder, en las orientaciones administrativas propuestas, en la articulación con otras redes de respuesta para facilitar sinergias, en la comprensión que se adopta en los informes de evaluación...

Calidad que en el horizonte de estos 20 años ha ido conformando un sistema educativo más equipado, diversificado, flexible...

Calidad que «se refiere a la capacidad para atender a todos los alumnos y alumnas, cualquiera que sea su necesidad educativa. Uno de los indicadores de calidad de un sistema escolar es su capacidad para atender adecuadamente al alumnado con necesidades educativas especiales, sea cual sea la razón de esa necesidad. El derecho de todos a la educación plantea el reto de atender adecuadamente la diversidad de necesidades educativas del alumnado. Estas demandas están siendo atendidas por la Administración Educativa Vasca» (Consejo Escolar de Euskadi, 2001, 41).

Calidad que tiene en cuenta la valoración de los clientes del mismo: «Comenzando por los logros obtenidos la situación es heterogénea. En conjunto se valora positivamente la integración como respuesta óptima del sistema, que ha ido evolucionado en los últimos años, aunque en algunas experiencias, no se han recibido los beneficios de la misma» (Ararteko, 2001, 127). Como puede verse en esta opinión queda reflejada la tesis que mantenemos es esta ponencia: valoración positiva de la reforma del sistema; conciencia del cambio histórico; situación de logro heterogénea.

Así, este sistema de calidad, puede y debe mejorarse.

Apropiándonos de unas posibilidades...

EL FUTURO QUE DESEAMOS Y PODEMOS CONSTRUIR: UNA ESCUELA DE CALIDAD PARA TODOS

En este contexto de cambios, anteriormente descritos, nos situamos ahora tratando de señalar un conjunto de posibilidades que, con el esfuerzo colectivo, podemos convertir en posibilidades históricas entre nosotros.

⁷⁶ Puede verse una primera tesis doctoral sobre este aspecto, en un centro específico, en Villoria (2002) que recoge la historia de los cambios desde 1975.

Hemos comenzado con Comenio que hace más de tres siglos postuló, en justicia, un sistema educativo para todos. Entonces no había sistemas educativos, ni las mujeres eran enseñadas. Su modelo sirvió para generalizar los SE en la actual Europa (tampoco en todo el mundo). En el Estado español el sistema comienza a ser obligatorio y gratuito sólo a partir de 1980.

Los planes de educación especial —una escuela en la que quepan todos los niños de Euskadi— orientaron bien su propuesta y a lo largo de estos 20 años han ido favoreciendo la llegada de nuevos profesionales y usuarios, nuevas estructuras y programas... hasta entonces ajenos al SE. Pero en estos 20 años todo el SE de la CAPV ha sido profundamente modificado —LEPV (1993)— y ha servido en objetivos tan importantes como la euskaldunización de la población infantil facilitando el cambio social. Las oportunidades que hoy se nos brindan son fruto de estas sinergias en el sistema —hoy mejor construido que hace 20 años— y que pretende la respuesta educativa de calidad.

Es en el contexto de este sistema inclusivo, común y obligatorio, y que pretende la calidad, donde hoy debemos encontrar nuevas posibilidades útiles a todos, aunque reamquememos, las imprescindibles para algunos.

Al ser los SE un primer sistema —obligatorio— de respuesta social a las necesidades ciudadanas durante al menos 10 años de sus vidas, éstos deben ser un adecuado soporte a la vida de todos los individuos (si no se quieren producir fracturas sociales). Por ello debe construirse como espacio social inclusivo⁷⁷.

La diversidad es un bien (cf. Pérez de Cuellar, 1997). Los humanos no somos comparables, cada uno de nosotros somos una realidad abierta e inédita. Solo trabajando por la justicia⁷⁸ podremos construir civilizaciones convivenciales⁷⁹ que aumentan las

⁷⁷ En la tradición docente hay modelos, nada nuevos y conocidos, de práctica social y docente inclusiva, así los modelos de Freinet, de Makarenko, de Freire... lo son. Hemos hablado de inclusión, y de algunos aspectos entre nosotros, sin citar mucho la palabra. Para referencias globales pueden verse, entre otros: Barton (1990); Ortiz (1996, 2000); Plataforma Ciudadana para una Escuela Inclusiva (2002).

⁷⁸ «Una civilización, que no es históricamente universalizable, no es humana; y, segundo, que una civilización capaz de convivir, cuando no de producir la miseria de la mayor parte de la humanidad, es una civilización nefasta, que de ninguna manera puede ponerse como ideal de la humanidad» (Ellacuría, 1988).

⁷⁹ «La emoción fundamental que hace posible la historia de hominización es el amor... El amor es el fundamento de lo social pero no toda convivencia es social. El amor es la emoción que constituye el dominio de conductas donde se da la operacionalidad de la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, y es ese modo de convivencia lo que connotamos cuando hablamos de lo social» (Maturana, 1990, 21 s.).

«capacidades» humanas (cf. SEN, 1996). Así se trata, como tarea social, de *conspirar por la democracia*⁸⁰.

Mejorar la *calidad* es uno reto posible, y decisional (histórico), de nuestro sistema educativo vasco. Calidad que es de la vida de los usuarios-ciudadanos. Porque ¿qué, sino la vida, debe incluirse en el centro educativo-aula, a través de la ordenación de aprendizajes procedimentales (relacionales-grupales) que la permitan? *Diseñar el medio social será sustantivo al aprendizaje de los valores democráticos «transversales» y concretarlo, en los ROF del PEC, algo a aprender en equipo*. Esta tarea se ha visto incentivada desde la respuesta a las necesidades educativas de todos:

- No será de calidad una escuela que no se reconstruya para facilitar la respuesta educativa a todos sus clientes.
- No será de calidad una escuela obligatoria que no responda a las necesidades de todos sus clientes (haciéndoles fracasar)... y no los acredite.
- No será de calidad una escuela escasamente flexible para que sus ofertas puedan ser utilizadas por todos los que las necesiten.
- No será de calidad una escuela que «derive» a algunos a un fracaso social pre-meditado.
- No será de calidad una escuela que no sea espacio social de convivencia, y pertenencia, como contexto de socialización (siendo personas con dignidad y derechos) y aprendizaje para una sociedad democrática.
- No será de calidad hoy una escuela que no ubique sus objetivos en el horizonte de «una educación para todos durante toda la vida» (cf. UNESCO, 1990).
- No será de calidad un sistema social, como el educativo, que no se adecue, a través de la acción consciente y estratégica sus Equipos profesionales, a las necesidades cambiantes de los ciudadanos.

Es necesario que la *Administración* educativa vasca siga haciendo un esfuerzo en la dirección emprendida

- Creación del SE vasco, con los apoyos necesarios, para construir una escuela de calidad en la que quepan todos los niños de Euskadi. O con otro lema ya explí-

⁸⁰ «La democracia es una conspiración social para una convivencia en la cual la pobreza, el abuso y la explotación son errores por corregir y se corrigen porque se tiene el deseo de hacerlo» (Maturana, 1990, 70).

cito: una escuela de calidad para todos... será construir el país de los próximos 100 años.

- Esfuerzo legislativo (ahora con un texto marco —LOCE (2002)— nada afortunado para conseguir los objetivos propuestos en la LEPV (1993) y sus posteriores desarrollos) para no desmantelar lo hecho y avanzar en lo posible en la dirección señalada.
- Comprender el éxito personal en el SE obligatorio como condición necesaria a la vida ciudadana —que de lo contrario necesitará soportes extraordinarios.
- Comprender la educación post-obligatoria —incluida la universitaria— como un servicio básico a la ciudadanía en la sociedad actual: «sociedad del conocimiento»⁸¹.
- Comprender el SE como un todo y las mejoras, orientaciones, incentivos... en un área, comprenderlas en las sinergias que producen en otras (lingüística, diversidad, extranjería, TICs...).
- Mayor articulación para facilitar la coherencia en la gestión interna (imprescindible en un sistema grande y que genera grandes inercias): gestión que en todo caso deberá ser democrática y participativa. Gestión que deberá hacer prevalecer lo que socialmente resulte de mayor valor (gestión según criterios de valor).
- Gestión de calidad que no permite inhibiciones administrativas en la consecución de los derechos individuales, ni falta de poder en la modificación de inercias inadecuadas.
- Gestión de calidad que propone incentivos diferentes a situaciones distintas... y, en todo caso, facilita condiciones prácticas (materiales y culturales) de trabajo en los centros de manera que los equipos puedan hacer lo que deben.
- Avanzar en la articulación y coordinación con otras redes de respuesta social en programas adecuados y zonales.
- Mejorar la contabilidad y la accesibilidad de los datos públicos de manera que puedan hacerse estudios comparativos con datos⁸² solventes... que deben publicitarse adecuadamente.

⁸¹ Así como en épocas históricas anteriores, el significado de la educación secundaria era un espacio de llegada, hoy, en el contexto de la educación a lo largo de toda la vida humana, que responda a necesidades, y pueda acreditar «experiencias» para el empleo... (Cf. UNESCO, 1990). Toda la comprensión del sistema educativo debe cambiar en la dirección señalada. De lo contrario llegaremos tarde, muy tarde —han pasado ya 13 años desde esta propuesta.

⁸² En el diseño de los sistemas sociales de respuesta redes es imprescindible, para este cometido, así como para la colaboración en programas inter-redes que las circunscripciones sean idénticas en todos los sistemas. Desde ellas, y en el horizonte de otros sistemas sociales, las red que más peso tenga en un tramo de edad-población sería la canalizadora de las demandas-necesidades del mismo. Así el SE: tramo de 0-3-16-21 ss. años.

- Recoger, promover, difundir y reconocer las «buenas prácticas» será otra de las tareas que serán de utilidad en la potenciación de una cultura profesional solvente que aprende de su praxis.
- Ser escrupulosamente garante de los derechos ciudadanos en el SE de manera que se controle el poder social dado en los centros a los profesionales... rindiendo mejores cuentas. Esto hará que ninguna vida humana sangre impunemente.
- Ordenar el sistema de manera que a más necesidades en la tarea haya más medios de respuesta, más experiencia, más dedicación, más interés... De lo contrario socialmente no se le reconocerá calidad.

Hacia un cambio comprensivo profesional

Es necesario avanzar y profundizar en la escuela vasca de calidad en múltiples aspectos para asumir, y responder como servicio, adecuadamente a la diversidad de todos y cada uno de los ciudadanos, ellos tienen derecho y nosotros —profesionales— obligación. Esta tarea que ya estamos realizando, si se hace consciente, nos empoderará personal y socialmente:

- La educación es un servicio ordenado que sirve, si sirve; si no, no sirve.
- Nos pagan por dar respuesta a necesidades contextuales (que serán «problema» mientras no encontramos una solución), no nos pagan por diagnosticarlos a «ellos» (un profesional de la educación, experto, no se atreve a poner etiquetas en aquello para lo que no tiene respuesta).
- Aumentar la comprensión profesional de ejecutores —de una materia— en el aula a comprometidos ciudadanos-profesionales que crean un espacio social de convivencia (en *un centro*, en cada grupo de aula) que permitiendo la vida, facilite el aprendizaje.
- Nueva conciencia necesaria para trabajar en equipos comprometidos profesionalmente con una tarea ciudadana de gran calado social.
- Los profesionales —que saben hacer su profesión— saben que a más dificultades en la tarea hay que poner más medios, más experiencia, más dedicación, más interés... De lo contrario socialmente no se les reconoce tal profesionalidad. Así en espacios sociales (grupos de aula, centros...) con mayores dificultades, el sistema y cada uno de sus profesionales deberá ubicar a los mejor preparados (no lo contrario). Esta acción obvia en cualquier sistema profesional debe valorarse en el SE, e incluirse como criterio de valor, para ser considerado profesional —de calidad.

—Los profesionales que sabíamos hacer algo de manera específica, no lo habremos olvidado en la escuela inclusiva de calidad y nos veremos potenciados y reconocidos al poder, en nuevos equipos, ser útiles a un mayor número de sujetos, adecuando las situaciones de respuesta a las necesidades.

Es el centro la unidad funcional de respuesta a la demanda educativa de su entorno y su claustro⁸³ el motor de la misma

—No se trata de agentes especializados sino de equipos que diversifican sus funciones para responder adecuadamente de manera cotidiana, coordinada y colectiva.

—La formación es el medio mejor para cualificar a los equipos estratégicos y de mejora, que se gestionen democráticamente.

—Formación que es condición de calidad y mejora continua.

—Formación desde la práctica de transformación en las unidades que transforman, articulándolas en circunscripciones adecuadas.

—Formación que viene desde una socialización profesional en un medio —comunidad de práctica— que se gestiona de manera democrática y tolerante, con incentivos adecuados.

—Tarea profesional de praxis que exige reivindicar y estructurar equipos estables funcionales a las tareas: equipos de aula-grupo (explícitos en el ROF).

—Tarea profesional de praxis que exige reivindicar y hacer operativos horarios de reunión estable para el trabajo de los equipos.

—Los centros responden a contextos sociales y los contextos sociales, en algunos casos, están deprivados⁸⁴. En estos contextos es donde se deben ubicar los mejores equipos de profesionales, los mejores y mayores recursos, con los mejores proyectos... En estos contextos es donde los profesionales avezados deberíamos estar más comprometidos.

—En este contexto cultural, de construcción de proyectos de mejora para responder a las necesidades de su entorno (ciudadanos), es donde la autonomía de los cen-

⁸³ Puede verse amplia información y documentación (así como maneras para hacerlo) en: Wang (1995); Martín-Moreno (1996); Ainscow y otros (2000); Ainscow (2002); Booth y otros (2002).

⁸⁴ Recordemos el clásico texto —lleno de lógica— «Para evitar todos estos inconvenientes, el derecho no tendría que ser igual, sino desigual... y la sociedad podrá escribir en su bandera: “De cada cual, según su capacidad; a cada cual, según su necesidad”» (MARX, K. *Crítica al programa de Gotha*, en 1975, II, 16 s.).

tros es vital para que su palabra-acción (praxis) concrete la respuesta adecuada —que, por ello, será de calidad.

—En este contexto cultural los centros que más oferta tengan, más diversificada, menos rígida (no itinerarios impermeables en la enseñanza obligatoria), más de libre elección para todos... responderán mejor a las necesidades de todos y proporcionarán un servicio de mayor calidad.

De igual modo es *el aula*⁸⁵ *ordinaria* el contexto social creador de cultura que debe responder a las necesidades de todos:

—Es, en primer lugar, un contexto social a construir. El aula no son las mesas, ¡es el grupo humano! Y, hay que ir construyéndolo, en las relaciones, en los aprendizajes, en el sentido de sus interacciones y de su palabra... sólo, de esta manera, los contenidos de aprendizaje resultarán significativos —en ese contexto— para las personas que pertenezcan a él... y así la enseñanza podrá ser de calidad.

—La construcción y explicitación de este contexto social de aprendizaje viene construido por el equipo de aula a través del proyecto de aula que les compromete y desde el que entienden y ordenan su acción colectiva⁸⁶.

—Tarea de trabajo en equipo (siempre colaborativo) que nos humaniza y permite el trabajo profesional hoy, junto a otros profesionales.

Los servicios de apoyo al sistema educativo son parte de la red educativa⁸⁷ y deben dar servicio a esta red

—Son servicios estratégicos del sistema y, por ello, sus equipos profesionales deben estar más preparados para actuar colectivamente, en consonancia con las necesidades y las respuestas en el sistema (en su zona: con otras redes de respuesta).

—Sus profesionales deben ser más capaces de responder a las demandas cambiantes, articulándolas en programas posibles.

⁸⁵ Puede verse amplia documentación en Parrilla (1992); Ainscow y otros (1994, 1995, 2001).

⁸⁶ Trabajo horizontal entre profesores de distintas materias —no organización departamental—, al hilo del compromiso con grupos concretos, imprescindible para responder hoy en ESO y Bachillerato (según lo atestigua la tradición educativa USA en décadas anteriores con la ampliación de la edad obligatoria) que exige de estos órganos estables en el ROF.

⁸⁷ Puede verse el sentido y su ordenación en Stainback y otro (1990).

- Para hacerlo deben hacer contabilidad de necesidades y posibilidades en su circunscripción y responder a ellas en el PAZ. Son equipos técnicos conscientes de la realidad social y cultural de (los centros) de su zona.
- Los *berritzegunes* deben también articularse y facilitar la comunicación y la construcción de programas inter-redes, en su zona.
- Pueden —y deben— actuar en los medios y con los agentes implicados en solucionar alguna necesidad (generalmente en relación con el equipo del centro), presumiblemente de manera no excesivamente larga en el tiempo, sin suplir a los directamente responsables.
- No son un servicio burocrático, son equipos humanos expertos en facilitar adecuaciones⁸⁸ que permitan la acción adecuada del sistema en la circunscripción.
- Adoptar métodos de gestión de calidad, será de gran utilidad.

Facilitar comprensiones y herramientas⁸⁹ que permitan verificar realmente la nueva escuela inclusiva de calidad

Esa es nuestra tarea trabajando *institucionalmente* de manera comprometida con los maestros en las aulas y centros:

- En esta dirección han caminado algunas de nuestras investigaciones de tesis en el Departamento DOE-UPV y algunos proyectos en ámbitos como: análisis cualitativo de la acción docente en aula; secundaria y aprendizaje de tareas; propuestas de organización interna de centros y equipos; mejora de instituciones educativas con gestión de calidad; investigación en el campo de la educación especial.
- En la práctica, y con los nuevos planes de estudios, ha desaparecido la «especialidad de diferencial» en Pedagogía, aunque no sus estudios que podrán cursarse como materia al hilo de estudios y funciones tanto del Pedagogo como de Psicopedagogo.
- La Universidad es, también, una de las instituciones sociales que pueden y deben trabajar por la mejora del sistema educativo vasco. A veces estas posibilidades se ven muy limitadas por: la falta de demanda (la mejor investigación pasa desapercibida y no es operativa sin el concierto con los actores reales), la falta de presti-

⁸⁸ Lo propio de la calidad es la adecuación. Sin adecuación: de personas, medios, currículo —PCC, PA, ACI... a las necesidades... no es posible la calidad.

⁸⁹ Cf. Orcasitas (1991).

gio que tiene este espacio social⁹⁰, la falta de interlocutores (¿son los centros educativos empresas que puedan firmar convenios de colaboración con la Universidad? ¿Sólo los privados?), la falta de rendimiento que se dan a los saberes acumulados (en un contexto productivo que trabaja sin *stocs* y en el que sólo la novedad parece tener éxito)... en fin, juntos deberemos mejorar en la CAPV.

Mejorar ciudadanamente las propuestas de *los agentes sociales*... sindicatos, organizaciones representativas —SAREAN, asociaciones de padres de..., partidos políticos...

- Se puede y se debe avanzar en un sindicalismo que, con objetivos justos, avance en el cambio social hacia una sociedad más justa y, por ello, a veces, habrá que posponer los intereses estamentales e incluir criterios de valor para facilitar estos cambios... ¿Será posible facilitar la estabilidad de las plantillas en cada centro? ¿Deberá exigirse a los afiliados el cumplimiento íntegro de las tareas profesionales (siendo esto criterio de valor)?
- Se pueden y se deben facilitar la emergencia de grupos de presión que apoyándose en objetivos justos, comprendan el conjunto del sistema y reivindiquen sus demandas desde lo común.
- Se puede y se debe responsabilizar en los partidos políticos y en los gobiernos a personas formadas en educación y gestión de sistemas educativos, de manera que atiendan a la exigencia de continuidad y coherencia en los mismos. Esto es más urgente cuando en el nuestro sólo llevamos 20 años de escuela pública y gratuita para todos (parece olvidarse, o desconocerse)⁹¹.

La *participación de los ciudadanos (padres, alumnos, profesores)* es un derecho que debe verificarse y facilitarse desde sistemas sociales conscientes y democráticos

¿Pueden los padres elegir profesor para sus hijos? ¿Y... libros de texto? ¿Pueden responsabilizarse en actividades extraescolares gestionadas desde el Centro educativo?

⁹⁰ Piénsese que hacer un «corcho para sidra» puede ser considerado como I+D y, desde luego, puede patentarse y distribuirse con ganancias de producción intelectual. Cualquier herramienta: de planificación, de seguimiento, de gestión grupal, de... no pasa de ser una fotocopia.

⁹¹ ¿Sería de desear la creación de un servicio vasco de educación que permita gestionar de manera profesional la red pública? ¿Será posible hacerlo en breve?

¿Pueden explicar su opinión discrepante sin ser censurados? ¿Pueden defender a sus hijos, con garantías, ante la privación de un derecho: elección de centro, ¿¡expulsiones!?!...

- Esta participación exige el reconocimiento social de un saber profesional (de los profesores) que puede y debe ser potenciado.
- Participación democrática que exige más información, transparencia... menos corporativismo cuando la vida sangre⁹².
- Participación democrática que exige a los profesionales un trabajo de facilitación de la misma.
- Este derecho de participación no será un hecho hasta que su palabra no sea eficaz en el contexto cultural del centro.

Yo, como Vds., he estado, también, al otro lado de la mesa... por ello creo que debemos mejorar. Todos somos parte de la Comunidad educativa que debe hacerse más democrática.

Utilizar adecuadamente conceptos que nos sirvan para mejor articular nuestra acción con la realidad es un trabajo con gran carga de futuro

Así lo expresa un poeta entre nosotros: «Poeta es el artesano de las palabras»... «amar las palabras transparentes»... «crear por medio de las palabras unas relaciones más adecuadas entre la conciencia y el mundo, para conseguir un conocimiento más verdadero de las cosas y las situaciones»... «El Objetivo de la poesía es la vida». (Sarrionandia, 1991, 22, 140 s.).

El objetivo de la poesía, de la escuela, de la historia, de las personas y grupos, de la cultura, de la política... es la vida. Vida humanizada por el lenguaje que crea unas relaciones más adecuadas entre la conciencia y el mundo, relaciones por las que es posible hacer nuestra historia. Por ello es tan importante que digamos nuestra palabra (Freire, 1967) por y para construir acciones colectivas (cf. Dumas & Séguier, 1997) en lógica de futuro, como proyectos.

Esta ha sido nuestra pretensión... aunque «queda tanto por hacer»...⁹³ «La esperanza se basa en la firme convicción de que las situaciones actuales no son naturales, innatas

⁹² Es posible que por determinadas circunstancias haya un profesional que no lo sea (los resultados de sus esfuerzos educativos con sus alumnos no parecen ser reconocibles). Esto es posible. Que todo el claustro lo sepa, es lo razonable. Que no haga nada resulta inconcebible (si son profesionales). Que en el caso de conculcación de derechos con un alumno no salgan en su defensa, es muy poco ciudadano y, lamentablemente, muy poco profesional.

⁹³ Cf. Otano (2002).

o eternas. Se pueden cambiar... la lucha por la ciudadanía activa, la equidad y la no discriminación es esencialmente política» (Barton, 2000, 53).

Esperando poder entrar en un fructífero diálogo con Vds., quedo a su disposición.

Gracias por escucharme.

Referencias bibliográficas

- AAMR: *Mental retardation. Definition, Classification, and systems of Supports* (9.ª ed.), Washington: AAMR, 1992.
- AINSCOW, M.: *Necesidades especiales en el aula: Guía para la formación del profesorado*, Madrid: UNESCO-Narcea, 1995.
- «Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos», en *Revista de Educación*, 327 (2002, enero-abril), pp. 69-82 [monográfico: Educación Inclusiva].
- AINSCOW, A.M.; BERESFORD, J.; HARRIS, A.; HOPKINS, D. y WEST, M.: *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*, Madrid: Narcea, 2001.
- AINSCOW, M.; ECHEITA, G. y DUK, C.: «Necesidades especiales en el aula. Una iniciativa de la UNESCO para la formación del profesorado en el ámbito de la integración escolar», en *Aula de Innovación Educativa*, 31 (1994), pp. 70-77.
- AINSCOW, M.; HOPKINS, D.; SOUTHWORTH, G. y WEST, M.: *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*, Madrid: Narcea, 2000.
- AYERBE, P. y otros (coords.): *Retos educativos para la próxima década en la Unión Europea y sus implicaciones organizativas. VII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (VII CIOIE)*, Donostia-San Sebastián: GV-UPV/EHU, 2002.
- BANK-MIKELSEN, N.E.: «El principio de normalización», en *Siglo Cero*, n.º 37, 1975, pp. 16-21.
- BARTON, L.: *The politics of special education needs*, London: Falmer Press, 1990.
- «Sociedad y multiculturalismo», en *Educación, Desarrollo y Diversidad*, n.º 2, 2000, pp. 37-56.
- BINET, A.: *Niños anormales*, Madrid: CEPE, 1992.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. & BLACK-HAWKINS, K.: *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, Madrid: CSIE, 2002.
- CEI-IDC [RENOVACIÓN PEDAGÓGICA]: *El profesorado consultor. Su fundamento. Sus funciones. Su práctica. Irakasle aholkularia. Funtsa. Funtzioak. Praktika*, Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1995.
- *Normativa del País Vasco sobre necesidades educativas especiales* [euskera y castellano], Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1999.

COMENIO, J.A.: *Didáctica Magna*, México: Porrúa, 1976.

CONSEJO ESCOLAR DE EUSKADI: *Informe sobre la situación de la Educación en la CAPV (1994/2000)* [en línea] <http://www1.hezkuntza.ej-gv.net/did2/CONSEJO%20ESCOLAR/Libro%20situacion%20en%20la%20CAPV%202000/EnsenanzaC.pdf>, 2001.

— *Informe sobre el documento de bases para una Ley de Calidad de la educación, del Ministerio de educación, cultura y deportes* [en línea] <http://www.pv.ccoo.es/ensenyament/HTDOCS/HTM-DOCS/calidadley.htm>, 2002, 26 pp.

DATLAN & ARARTEKO: *La respuesta a las necesidades educativas especiales en la CAPV. EAEko Hezkuntza-premia bereziei emandako erakuntzuna. Informe extraordinario del Ararteko*, Vitoria: 2001 [en línea: www.ararteko.net].

DECRETO 202/1989, de 19 de septiembre, por el que se regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Educación e Investigación Didáctico Ambiental de la Comunidad autónoma del País Vasco: *BOPV* n.º 186 de 3.10.1989.

DECRETO 474/1994, de 20 de diciembre, por el que se regulan los Consejos escolares de Circunscripción: *BOPV* n.º 7 de 11.01.1995, pp. 352-358.

DECRETO 26/1996, de 30 de enero de 1996, de reordenación de los Centros Docentes públicos de enseñanza no universitaria en el ámbito del la Comunidad Autónoma del País Vasco, derivada de la implantación de la ESO: *BOPV* de 1.02.96, pp. 2163-2245.

DECRETO 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora, en *BOPV* n.º 3194 de 13.07.98.

DECRETO 14/2001, de 6 de febrero, por el que se regula la creación del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa no universitaria: *BOPV* n.º 31 de 13.02.2001.

DECRETO 15/2001, de 6 de febrero, por el que se crean los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegunes) con carácter de Servicios de Apoyo a la Educación: *BOPV*, n.º 34 de 16.02.2001.

DEL RÍO, P.: «De la discapacidad como problema a la discapacidad como solución: el largo camino recorrido por el pensamiento defectológico de L.S. Vygotski» en *Cultura y Educación*, 11/12, 1998, pp. 35-57.

DELORS, J.: *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid: Santillana-UNESCO, 1996.

DOYAL, L. y GOUGH, I.: *Teoría de las necesidades humanas*, Barcelona: Icaria-FUHEM, 1994.

DUMAS, B. y SÉGUIER, M.: *Construire des actions collectives. Développer les solidarités*, Lyon: CS, 1997.

DUSSEL, E.: *1492 El encubrimiento del Otro (Hacia el origen del «mito de la modernidad»)*, Madrid: Nueva Utopía, 1992.

— *Hacia una filosofía política crítica*, Bilbao: DDW, 2001.

- ECHETA, G. y SANDOVAL, M.: «Educación inclusiva o educación sin exclusiones», en *Revista de Educación*, 327, 2002, enero-abril, pp. 31-48 [monográfico: Educación inclusiva].
- ELIZALDE, L.M.; GALARRETA, J.; GUEVARA, K.; MARTÍNEZ, B. y ORCASITAS, J.R.: *Seminario de Formación de los Centros de Orientación Pedagógica para el desarrollo de la Función Asesora en Centros*, Bilbao: COP-GV, 1992, 137 pp. [Materiales de Trabajo].
- ELLACURÍA, I. (1988) «La construcción de un futuro distinto para la humanidad» [estas palabras fueron pronunciadas por Ellacuría en la inauguración de un Congreso realizado en Berlín en octubre de 1988. Participó como copresidente del Congreso. [En línea <http://www.geocities.com/teologialatina/>].
- *Filosofía de la realidad histórica*, San Salvador: UCA, 1990.
- ETXEBERRIA, F.; AYERBE, P.; GARAGORRI, X. y VEGA, A.: *Políticas educativas en la unión europea*, Barcelona: Ariel, 2000.
- EURYDICE-CEDEFOP: *Estructuras de los Sistemas educativos y de formación inicial en la Unión europea*: Madrid: Comisión Europea-MEC: 1996.
- EUSKAL ESKOLA PUBLICOAREN LEHEN KONGRESUA. PRIMER CONGRESO DE LA ESCUELA PÚBLICA VASCA: *Ponencias internacionales*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1990.
- FANTOVA, F.: «Intervención social y construcción de redes», en *Documentación Social* (2003).
- FREIRE, P.: *Pedagogía del Oprimido*, Caracas: América Latina, 1967.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A.: *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar*, Morón (Sevilla): MCEP, 1997.
- GALARRETA, J.: *La formación profesional de jóvenes con necesidades educativas especiales. Análisis descriptivo evolutivo de la situación de Gipuzkoa y proyección en el País Vasco* [Tesis Doctoral], Donostia-San Sebastián: DOE-UPV, 1995.
- «Formación e inserción laboral de jóvenes con necesidades educativas especiales», en CABEZÓN, J.: Vitoria-Gasteiz: AEDES, 1991.
- «El acceso de jóvenes con NEE a Centros Ordinarios de EEMM, un paso previo a su incorporación global al mundo adulto» [comunicación al Seminario Europeo EASE-AEDES: La Integración Sociolaboral de las Personas con Minusvalía (Salamanca, 1992)].
- GALARRETA, J. (coord.): *Enseñanzas medias. Aprendizaje de tareas. Planes de Sección*, Vitoria-Gasteiz: IBE-CERE —Material Serie Didáctica—, 1992.
- GALARRETA, J.; MARTÍNEZ, B.; ORCASITAS, J.R. y PÉREZ-SOSTOA, V.: «20 años desde el Informe Warnock (1978). Su impacto en la EE y en la formación de profesionales», en PEREZ, R. (coord.): *Educación y Diversidad. XV Jornadas de Universidad y Educación Especial* [2 volúmenes], Oviedo: Universidad de Oviedo, Depto. CC de la Educación, 1998, pp. 405-412.

— *La formación de profesionales de apoyo al sistema educativo*, Donostia-San Sebastián: Erein, 1999.

GALARRETA, J.; MARTÍNEZ, B.; MENDIZÁBAL, A.; ORCASITAS, J.R. y PÉREZ-SOSTOA, V.: «Los Programas de Diversificación Curricular, una propuesta de atención a la diversidad en la ESO», resumen de Comunicación en *XXII Congreso Nacional y I iberoamericano de pedagogía, SEP* (Tomo II), Madrid, 2000, pp. 514 y ss.

GALARRETA, J.; ORCASITAS, J. R. y PÉREZ-SOSTOA, V. (coords.): *Curso de Consultores de Guipúzcoa, CERE. Documentos generados en los Seminarios de Trabajo 1990/91* [Material multicoopiado a discutir en las Sesiones de trabajo de 18 a 20 de junio de 1991], 1991, p. 79.

GALARRETA, J. y otros: *Tránsito a la vida adulta*, Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1991.

GARCÍA, C.; MARCH, M.; MUNTANER, J.J.; RIGÓ, E. y ORCASITAS, J.R. «Un modelo de variables que intervienen en el diseño de perfiles profesionales en Educación Especial: su análisis a partir de la variable sujeto», en GARCÍA, C. (ed.): *La Formación de los Profesionales de Educación Especial* [Actas de las IV Jornadas de Universidades y Educación Especial], Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1987, pp. 47-63.

GARCÍA PASTOR, C. y ORTIZ GONZÁLEZ, C. (coordinadoras): «Más allá de la Educación Especial», *Bordón*, 55, 1 (2003) [Número monográfico].

GAUR: *El problema de la Deficiencia Mental en Guipúzcoa*, Donostia-San Sebastián: Gráficas Ella-curía, 1972.

GOBIERNO VASCO-EUSKO JAURLARITZA [Departamento de Educación, Universidades e Investigación]: *Plan de Educación Especial para el País Vasco*, Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1982.

— *Una escuela comprensiva e integradora: Mejoras a introducir en el Sistema Educativo para la educación adecuada de alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Informe de la Comisión de Educación Especial (1989)*, Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1990.

— *Documentos para la difusión. Diseño Curricular Base* [euskera y castellano], *Educación Infantil EI* (3 vols.), *Educación Primaria. EP* (7 vols.), *Educación Secundaria Obligatoria. ESO* (11 vols.); *Líneas trasversales. Programación y Adaptaciones curriculares*, Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1992.

— *Diseño Curricular Base. Bachillerato* (5 volúmenes), Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1994.

— *Euskal autonomia erkidegoko hezkuntza araudia (irakaskuntza ez unibertsitarioa). Normativa de la comunidad autónoma del País Vasco en materia de educación (enseñanza no universitaria). 1990/199*, Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1999.

- ICHIKAWA, S.: *Distinctive features of Japanese education*, Tokio: National Institute for Educational Research-UNESCO, 1991.
- INCE: «Atención a la diversidad (1) Alumnado con NEE», en *Hoja Informativa*, marzo (2002), [en línea] <http://www.incie.mec.es/pub>.
- INSTITUTO PARA EL DESARROLLO CURRICULAR Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. DIRECCIÓN DE CENTROS: *Guía para la elaboración del Reglamento de Organización y funcionamiento de los Centros Públicos de la Comunidad Autónoma del País Vasco* [euskera y castellano], Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, 1993.
- LEY 1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca (BOPV 25-II-1993), Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1993.
- LGE: Ley general de educación y financiamiento de la reforma educativa, Madrid: Magisterio Español, 1970.
- LOCE: LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (BOE 307, 24.XII.2002), [en línea] <http://www.boe.es/boe/dias/2002-12-24/pdfs/A45188-45220.pdf>.
- LEY ORGÁNICA 1/1990, 3 octubre, General del Sistema Educativo. LOGSE.
- LUCKASSON, R. y cols.: *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports. 10th Edition*, Washington: AAMR, 2002.
- LUISONI, P. (coord.): *¿Qué educación secundaria para una Europa en transformación? Tendencias, retos y perspectivas. Informe de la conferencia final del proyecto «Una educación secundaria para Europa»*, Madrid: Consejo de Europa-Anaya-MEC, 1999.
- MARTÍNEZ, B.: «Sistemas de comunicación, deficiencias e integración», en VARIOS: *Teoría y práctica de la educación especial*, Palma: Universidad de las Islas Baleares, 1987, pp. 83-90.
- MARTÍNEZ, B. y PÉREZ-SOSTOA, V.: «Adaptación del medio ambiente físico escolar a la integración de la diversidad», en VARIOS: *Temas actuales de Educación Especial*, Salamanca: Universidad de Salamanca, 1991, pp. 58-68.
- MARTÍNEZ, B.; PÉREZ-SOSTOA, V. y GALARRETA, J.: «Servicios de apoyo y perfiles profesionales en la Comunidad Autónoma Vasca», [Congreso Iberoamericano de Educación Especial, 18-23 de julio, La Habana], 1995, 17 pp. [en el original (en prensa)].
- MARTÍNEZ RUEDA, I.: *Diseño de una agencia que facilite la Transición a la Vida Adulta de jóvenes —con retraso mental— en el marco de una Red de Servicios de futuro para Bizkaia* [Tesis doctoral], Bilbao: Universidad de Deusto-Bilbao, 1997.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q.: *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*, Madrid: Sanz y Torres, 1996.
- *Desarrollo organizativo de los Centros educativos basado en la comunidad*, Madrid: Sanz y Torres, 1996.

MARX, K. y ENGELS, F.: *Obras escogidas* (2 vols.), Madrid: Akal, 1975.

MENDIA, R.: *Tratamiento de la diversidad en la educación secundaria obligatoria*, Vitoria-Gasteiz: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco, 1997.

— «Gradación de las medidas de tratamiento de la diversidad», en *OGE*, 2, 1999, pp. 13-16.

MENDIA, R. y ORCASITAS, J.R.: «Bienestar social: Planificación de programas operativos en Servicios Sociales de Base», en VVAA: *Simposio sobre Servicios Sociales de Base*, Vitoria-Gasteiz: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco-SIIS, 1989, pp. 351-398.

MORIN, E.: *La mente bien ordenada*, Barcelona: Seix, 2000.

— *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona: Paidós, 2001.

ONU: «Normas uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. RESOLUCIÓN 48/96, aprobada por la Asamblea General, en su 48.º período de sesiones, sobre la base del informe de la Tercera Comisión (A/48/627)», en *Boletín del Real Patronato*, 28, 1993, 59-84.

— *Programa de Acción Mundial para los Impedidos. Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos, 1983-1992*, Nueva York: Naciones Unidas, 1983.

ORCASITAS, J.R.: «Situación de la Educación Especial en Euskadi. Perspectivas de Futuro», en VVAA (coautor): *Pedagogía Terapéutica: Problemática y Perspectivas*, Bilbao: ICE-HEZI, 1985, pp. 39-47.

— «Un mundo en el que quepamos todos. El Deficiente Mental en Vizcaya: Formación Humana y Política de futuro», en VVAA: *II Jornadas de Vizcaya ante el siglo XXI. Política Educativa y Formación Humana* [Tomo II], Bilbao: RSBAP (Diputación Foral de Vizcaya), 1985, pp. 217-229.

— «Bases para una propuesta de actuación en el campo de la Educación “Especial” en relación a la formación del personal para el País Vasco», en VVAA (coautor): *Pedagogía Terapéutica: Universidad y Educación Especial*, Bilbao: UPV, 1987, pp. 89-98.

— «La integración del Deficiente en la Educación Escolar» [moderación y texto en la Mesa Redonda], en VVAA: *Educación, Cultura y Sociedad. I Congreso. Bilbao, 12-14 marzo de 1987*, Vitoria-Gasteiz: Servicio de Central de Publicaciones-Gobierno Vasco, 1988, pp. 235-240.

— «La formación de profesionales en educación especial desde la práctica institucional», en *Hezkuntz Biltzarra. Congreso de Educación. IV Atala: Irakaslea. Área IV: El Profesor* (Tomo 4) [II. Euskal mundu Biltzarra-II Congreso Mundial Vasco], Vitoria-Gasteiz: Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco, 1988, pp. 427-433.

— «Integración e Innovación: Aspectos Organizativos en el País Vasco», en VVAA (coautor): *Hezkuntzaren Erririkuntza eta Erreforma. Curriculum eta Antolamenduko Alderdiak. Innovación y Reforma Educativa. Aspectos curriculares y organizativos*, Donostia-San Sebastián: ICE-HEZI/UPV-EHU, 1989, pp. 51-64.

- «Algunas estrategias para el cambio de actitudes a través de la intervención social (en la formación de educadores con deficientes mentales)», en VVAA: *Intervención en Educación Especial. Actas de las Vas. Jornadas de Universidades y Educación Especial*, Murcia: ICE de Universidad de Murcia, 1990, pp. 197-208.
- *La Educación con deficientes mentales. Materiales para una reconstrucción del concepto de deficiencia menta* [Tesis doctoral], Bilbao: Universidad. de Deusto, Dep. de Publicaciones, 1990 [1.508 pp. en el original, Microfichada 145].
- «El cambio de actitudes hacia los deficientes mentales y otros colectivos marginales en la formación de (futuros) profesionales: aclaración del método que venimos empleando para cumplir los dos primeros objetivos del programa de la asignatura que impartimos (Pedagogía de Deficientes Mentales) en la Universidad del País Vasco», en ORTIZ, M.C. (coord.): *Temas actuales de Educación Especial*, Salamanca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Salamanca, 1991, pp. 317-323.
- «Propuesta de herramientas previsibles y posibles desde los materiales de la Reforma para los Centros Educativos ordenadas según diversos niveles competenciales», en LÓPEZ MELEIRO, M. y GUERRERO, J.F. (coords.): *Caminando hacia el Siglo XXI: La integración escolar*, Málaga: Depto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, 1991, pp. 229-237 [edición incompleta sin anexos que se anuncian en el texto y que se corresponden con las pp. 17-74, en el original multicopiado].
- «La formación de profesionales en educación especial», en ACOSTA, V. y otros (eds.): *Programas de evaluación e intervención en educación especial* [VII Jornadas de Universidades y Educación Especial], La Laguna, 1993, pp. 13-38.
- *Proyecto Docente. Pedagogía de Deficientes Mentales*, Donostia-San Sebastián: DOE-UPV, 1993.
- *La investigación en el campo de la Educación Especial y de la Educación de Deficientes Mentales (en particular). Revisión de fuentes. 1960-1993*, Donostia-San Sebastián: DOE-UPV, 1994.
- «Transformando el espacio social y de trabajo de un Centro educativo para dar una respuesta de calidad a las necesidades educativas de todos» [Panel de Expertos 4], «El reto de atender a la diversidad: una oportunidad para desarrollar estrategias de innovación», en MIÑANBRES, A; JOVE, G. (eds.): *La atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad*, Lleida: Fundación Vall-Universitat de Lleida, 2000, pp. 293-305.
- «Políticas de atención a la diversidad: de la asistencia-tratamiento al empoderamiento. Para la participación ciudadana y liberación de todos», en FORTEZA, D.; ROSSELLÓ, M.R. (coords.): *Educación, Diversidad y Calidad de Vida (Actas de las XIX Jornadas de Universidades y Educación Especial)*, Palma de Mallorca: UIB, 2002, pp. 141-150.
- «Claves de innovación: los nuevos retos. La función del profesorado», en ADARRA: *Los retos de la educación hoy* (en prensa), [Mesa redonda El cambio de en la escuela. Papel del profesorado, Bilbao 28-30 de noviembre 2002].

- ORCASITAS, EQUIPO: «Propuesta inicial de Carpeta de Centro. Zentroko Karpetaaren hasierako proposamena» [documento multicopiado para asesores COP], 1995, 52 pp.
- «Materiales de base para el trabajo en la formación anticipada con los Equipos Coordinadores de Etapa ESO-ECEESO-DBH ETA ETKDBH etapako koordinatoren aurreprestakuntza lanarako oinarritzko materiala» [carpeta multicopiada], 1995, 250 pp.
- «Formación anticipada ESO. Fase 1. Libro de materiales generado en los grupos de formación ECEESO» [documento multicopiado], 1996, 63 pp.
- ORCASITAS, J.R.; MENDIZABAL, A.; ELIZALDE, L.M. y MONZÓN, J.: «Eskola ikasle egokitua» y «L'écocole adaptée aux élèves», en ARTETXE, M. (coord.): *Ainiztasunaren Pedagogia. Pédagogie Différenciée*, Miaritze: Lankorpe, 1999, pp. 20-41 y 140-158.
- ORDEN del Departamento de Educación del 2 de septiembre de 1982, por la que se regulan las enseñanzas de Educación Especial en la Comunidad Autónoma del País Vasco.
- ORTIZ GONZÁLEZ, C.: «De las “Necesidades Educativas Especiales” a la inclusión», en *Siglo Cero*, 164, vol. 27, 2, 1996, pp. 5-13.
- «Hacia una educación inclusiva. La educación especial: Ayer, hoy y mañana», en *Siglo Cero*, 187, vol. 31, 1 (2000), pp. 5-12.
- ORTIZ GONZÁLEZ, C. y LOBATO, X.: «Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas», en *Bordón*, 55, 1 (2003), pp. 27-40 [número monográfico: Más allá de la Educación Especial].
- OTANO GRADE, L.: *Kontatzeko daukaguna. Queda tanto por hacer*, Bilbao: ADARRA, 2002.
- PARRILLA LATAS, M.^aA.: *El profesor ante la integración escolar: «Investigación y formación»*, Madrid: Cincel, 1992.
- PEETSMA, T.: «Inclusión en educación: una comparación del desarrollo de los alumnos de educación especial y ordinaria», en *Siglo Cero*, 203, vol. 33 (5), (2002), pp. 23-30.
- PÉREZ DE CUÉLLAR y otros: *Nuestra diversidad creativa*, Madrid: UNESCO/Fundación Santa María, 1997.
- PÉREZ-SOSTOA, V.: «Aspectos curriculares de la integración en el País Vasco», en VVAA [coautora]: *Hezkuntzaren Rerrikuntza eta Erreforma. Curriculum eta Antolamenduko Alderdiak. Innovación y Reforma Educativa. Aspectos curriculares y organizativos*, San Sebastián: ICE-HEZI/UPV-EHU, 1989, pp. 65-70.
- *Análisis del proceso de escolarización de niños con deficiencias sensoriales: estudio de casos* [Tesis Doctoral], San Sebastián: DOE-UPV, 1993.
- PÉREZ-SOSTOA, V. y MARTÍNEZ, B.: «La deconstrucción del proceso de integración especial de sujetos con NEE» (1991), en LÓPEZ MELERO, M. y GUERRERO, J.F. (coords.): *Caminando hacia el Siglo XXI: La integración escolar*, Málaga: Depto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, pp. 193-199.

- «Hacia un modelo comprensivo de las estructuras grupales diseñadas en el aula como estrategias de educación de la diversidad», comunicación en XII Jornadas de Universidades y Educación Especial, Universidad de Granada, Granada, 1995.
- PERRÓN, R.: «Actitudes e ideas respecto de las deficiencias mentales», en ZAZZO, R.: *Los débiles mentales*, Barcelona: Fontanella, 1973, pp. 45-53.
- PLATAFORMA CIUDADANA PARA UNA ESCUELA INCLUSIVA: «Manifiesto», en *Siglo Cero*, 200, vol. 33 (2), (2002), pp. 36-40.
- RASSEKH-ARDJOMAND, M.: *El «niño-problema» y su reeducación. Principios-organismos-métodos*, Madrid: Rialp, 1965.
- ROSELLÓ, R.: *L'Adaptació curricular individualitzada com a eina de comunicació interprofessional. En estudi de casos en un centre de primària*, Palma: UIB-Didáctica i Psicopedagogia, 2003.
- SANZ DEL RÍO, S.: *Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: Panorama internacional*, Madrid: SIIS, 1996.
- SARRIONAINDIA, J.: *No soy de aquí*, Hondarribia: HIRU, 1991.
- SCHOLTES, P.R. y cols.: *El manual del Equipo. Cómo usar Equipos para mejorar la calidad*, Madrid: JOINER, 1991.
- SEN, A.: «Capital humano y capacidad humana» [en línea] <http://www.red-vertice.com/fep/texto11.html>, 1996.
- STAINBACK, W. y STAINBACK, S. (eds.): *Support networks for inclusive schooling. Interdependent integrated education*, Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 1990.
- TEARE, R.; DAVIES, D. y SANDELANDS, E.: *Organizaciones que aprenden y formación virtual*, Barcelona: Gedisa, 2002.
- TEMPFER, W.: «Delegación de retrasados mentales en Viena», en *Siglo Cero*, 76 (1981), p. 7.
- UNESCO: «Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje» [Declaración Mundial sobre educación para todos: Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo, en línea] <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>, 1990.
- «Declaración de Salamanca. 7-10. VI. 94» [Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales], en *Siglo Cero*, 156, vol. 25(6), 1994, pp. 5-15.
- VELLOSO DE SANTISTEBAN, A.: *El sistema educativo en Japón*, Barcelona: Labor, 1994.
- VILLA, A. y otros: *Evaluación de los servicios de apoyo externo a la integración*: Bilbao: Dep. Educación del GV-ICE Deusto, 1992.
- VILLORIA ROBLES, M.J.: *Mejora continua en organizaciones que aprenden en el País Vasco: La experiencia del servicio de adultos de ASPACE Gipuzkoa (1975-2001)*. [Tesis doctoral DOE-FICE-UPV/EHU], San Sebastián: 2002 [636 pp. y anexos en CD].

- VIVES, J.L.: «Del socorro de los pobres, de las necesidades humanas», en *Biblioteca de Autores Españoles. Obras escogidas de filósofos*, Tomo 65, Madrid: Ed. Rivadeneyra, 1873, pp. 261-291.
- VVAA: «La subnormalidad en el mundo», extra monográfico de *Siglo Cero*: 1966.
- *Hezkuntza-Hobetzen. Bases para la elaboración de un Plan Estratégico de la Gestión Educativa* [Edición en castellano y euskera], Vitoria-Gasteiz: SCPGV, 1994.
- «Educación inclusiva», en *Revista de Educación*, 327 (2002).
- VYGOTSKI, L.S.: *Obras completas. T.V Fundamentos de defectología*, La Habana: Ed. Pueblo y educación, 1989.
- WANG, M.C.: *Atención a la diversidad del alumnado*, Madrid: Narcea, 1995.
- WARNOCK, M.: *Special educational needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*, London: HMSO, 1978.
- «Childre with special needs in ordinary schools: integration revisted», en *Special educational needs in the ordinary school. A sourcebook for teachers*, London: Cohen & Cohen, 1986.
- WENGER, E.: *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad.*, Barcelona: Paidós, 2001.

DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. LÍNEAS DE ACTUACIÓN DE LA DIRECCIÓN DE INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA LOS PRÓXIMOS AÑOS

Konrado Mugertza Urkidi

Director de Innovación Educativa del Departamento de Educación,
Universidades e Investigación del Gobierno Vasco

Iniciando un itinerario de integración educativa

Cuando por medio del Real Decreto 3.159/1980, de 30 de diciembre, se traspasan servicios del Estado a la Comunidad Autónoma del País Vasco en materia de Educación Especial la primera acción de relevancia que establece el Departamento de Educación del Gobierno Vasco es encargar a un grupo de expertos la redacción de un «Plan de Educación Especial».

Ya la Ley General de Educación señalaba que la Educación Especial tiene como objetivo preparar, mediante el tratamiento educativo apropiado, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social tan plena como sea posible en cada caso, según sus condiciones y resultados del sistema educativo y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles que les permita servirse de sí mismos y sentirse útiles a la sociedad.

Integración, sectorización y normalización eran principios unánimemente admitidos como respuesta idónea a las necesidades educativas del niño sujeto de educación especial, aun siendo respetuosos con otras opciones educativas.

Para hacer posibles tales principios, era imprescindible comenzar un proceso de adecuación de la escuela a las necesidades de estos niños y niñas, incidiendo con prioridad en la formación del profesorado y las estructuras psicopedagógicas de apoyo a la escuela.

Realmente es de gran interés recordar lo que aquel Plan de Educación Especial para el País Vasco (1982) que ha servido de guía a gran parte de las acciones del Departamento en este campo, entendía por integración.

En la parte primera del documento se incluye un apartado que titula «Filosofía de la integración» y se basa en el principio llamado de *Integración social*:

Crear en este principio supone creer en las diferencias entre los individuos y entre los grupos y creer que estas diferencias actúan enriqueciendo a la totalidad, de forma que los grupos heterogéneos tienen más y mejores posibilidades de desarrollo que los grupos homogéneos.

[...] se está propugnando la integración respetando las características individuales, expectativas, desarrollos cognitivos y afectivos etc., en un grupo cuyo objetivo fundamental en nuestro caso es la educación.

Tratando de huir de una excesiva y utópica generalización filosófica se hace necesario concretar los campos de actuación que, sin olvidar la filosofía general, permitan que ésta pueda plasmarse en unas realidades concretas:

Se adopta el criterio «Pedagógico», situándolo, más precisamente, en la escuela, con una estructura física concreta, bajo la responsabilidad primordial de unos profesionales llamados maestros con una filosofía concreta, y con un objetivo: cubrir las necesidades educativas del niño. A todo esto se trataba de dar respuesta mediante el Preescolar y la Enseñanza General Básica y será en las acciones educativas que positivamente emprende la escuela para dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado y de cada alumno o alumna en particular, incluido el alumno considerado «diferente» donde se centra el núcleo de la responsabilidad.

Esto genera una cierta tensión creativa que pretende mejorar los métodos, las técnicas, las observaciones, los criterios de evaluación, etc.

Pasar de un aula con alumnos más o menos iguales y con los que se procura alcanzar un objetivo común, a un aula con alumnos diferentes y que obligan a tener que preocuparse si esos varios objetivos son compatibles entre sí; un aula «integrada» obliga a programaciones de objetivos individualizados, a la vez que alumnos y profesor forman un único grupo.

Diferencias individuales de intereses, de desarrollo social o de maduración neurológica pueden hacer que el maestro se encuentre ante objetivos educacionales prioritarios e incompatibles entre sí.

Otro problema que deberá abordarse aparece, si aceptamos que lo que el maestro enseña no es exclusivamente lo indicado en una previa «programación» sino también una forma de vivir, de sentir, de reaccionar, etc., que el niño aprende y vive en relación a las corrientes afectivas que se establecen entre él y su profesor. En otras palabras, atender a la actitud de cada profesor tiene que ser objetivo prioritario de un plan que pretende la integración social.

Y concluye la reflexión del citado Plan:

Todo esto nos lleva a otro planteamiento: la cuestión no está tanto en si el niño podrá integrarse en la escuela, sino en cómo deberá modificarse ésta para responder a las necesidades de una población de niños concreta.

Una escuela comprensiva e integradora

La práctica llevada en nuestra Comunidad desde la puesta en marcha del Plan de Educación Especial en 1982 y la necesidad de revisar ésta junto con la progresiva instalación en nuestro país de la corriente de pensamiento que expresaba el informe Warnock¹ (1978) así como el desarrollo en extensión de la LISMI (Ley de Integración Social del Minusválido) en el contexto educativo, llevó al Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco a constituir una comisión de educación especial que en diciembre de 1988 hizo público el informe Una Escuela Comprensiva e Integradora².

El objetivo del citado informe es ofrecer a la comunidad educativa y a otros sectores interesados las reflexiones y recomendaciones emitidas por la comisión que, a lo largo de los años 1987 y 1988 estableció las líneas a seguir por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación con referencia a la adecuada educación del alumnado con necesidades educativas especiales.

El trabajo es fruto del análisis conjunto de dicha comisión con numerosos representantes de instituciones y colectivos implicados. Es, por tanto, un Plan compartido por distintos sectores sociales y educativos.

La orientación básica que subyace en el informe radica en entender las necesidades educativas especiales como un fenómeno relativo e interactivo, que trasciende al propio alumno o alumna y se sitúa dentro de un contexto educativo y social determinado.

En consecuencia, las acciones recomendadas enfatizan la mejora del propio sistema educativo general, dotándole de los instrumentos que le permitan adecuarse a las características de todo su alumnado.

¹ Mary WARNOCK: «Informe sobre necesidades educativas especiales», en *Siglo Cero*, 120 (julio-agosto 1990).

² *Informe de la Comisión de Educación Especial: Una Escuela Comprensiva e Integradora* (1988), Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1989.

Así esta escuela comprensiva que aspira a asumir de forma integradora la diversidad es el germen de lo que ha de constituir una sociedad democrática.

Profundizándose en el aspecto compensatorio, individual y grupal, que ha de caracterizar siempre a la educación, se subrayan algunos principios que han de guiar la labor de todos y todas:

- Los objetivos educativos son los mismos para todo el alumnado.
- Acción positiva en favor del alumnado en situación de mayor desventaja y necesidad.
- Las necesidades de un alumno o alumna son relativas, temporales, interactivas y ligadas a una acción de adaptación curricular.
- Deben establecerse mecanismos contextualizados de prevención, identificación, evaluación y respuesta educativa.
- Hay que acercarse a una nueva manera de actuar orientada a proveer de innovación pedagógica y el necesario cambio de actitud social que permita el acceso de todos el alumnado a una adecuada educación.
- El proceso de integración debe ser un elemento esencial del proceso educativo y en el que están implicados todas las personas que forman parte del sistema, y no solo el profesorado de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.
- Cambio de actitudes, enfoques y prácticas en los centros escolares y en la propia comunidad.
- Provisión de educación temprana.
- Implicación del alumnado y sus familias en la toma de decisiones.
- Desarrollo de recursos en el sistema escolar.
- Acción concurrente de servicios sociales y sanitarios con los educativos para la correcta atención al alumnado con necesidades educativas especiales.

Como puede observarse el citado informe enfatiza en la comprensividad y la integración. Señala que el sistema educativo debe dar una respuesta a todo el alumnado dentro de un único sistema general, incluido al alumnado con necesidades educativas especiales, incluidas todas las diferencias y debe dar esta respuesta desde un enfoque integrador, que permita a dicho alumnado participar activamente en la vida escolar, siendo responsabilidad de todos los agentes educativos que intervienen en la escuela la respuesta a todo el alumnado.

Las actuaciones especializadas y los apoyos educativos se inscriben en esta corriente comprensiva e integradora, considerándose buenas prácticas aquellas que caminan en esta senda pedagógica.

LA INCORPORACIÓN DEL CONCEPTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL MARCO DE UNA ESCUELA COMPRENSIVA E INTEGRADORA

Ha sido la LOGSE (La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo) la que ha introducido en el ordenamiento jurídico el concepto de necesidades educativas especiales propiamente dicho como alternativa, en el ámbito educativo, a los de persona deficiente, disminuida, inadaptada, discapacitada o minusválida, lo cual significa un cambio fundamental con respecto a conceptualizaciones anteriores. Partiendo de la premisa de que todo el alumnado precisa a lo largo de su escolaridad de diversas ayudas pedagógicas para asegurar el logro de los fines de la educación, se consideran necesidades educativas especiales las de los alumnos y alumnas que, además y de forma complementaria, precisan otro tipo de ayudas menos usuales, bien sea temporal o permanentemente.

Por tanto, decir que un alumno o alumna presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir simplemente que, para el logro de los fines de la educación, no son suficientes las actuaciones habituales que su profesor o profesora desarrolla con la mayoría del grupo del alumnado y que, por ello, tiene que revisar su acción educativa y adecuarla a las necesidades particulares del alumno o alumna en cuestión. Para que esta tarea no se viva como imposible, los profesores y profesoras deben contar con la formación, ayuda, asesoramiento y colaboración necesarios, empezando por los servicios más especializados que a tal efecto deben existir, pero sin despreciar la aportación de sus compañeros y compañeras, de las familias e incluso del propio alumnado implicado, ni hacer dejación, en último término, de su responsabilidad como tutor o tutora del proceso educativo de todos su alumnado.

De esta forma, los objetivos de la educación para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales son los mismos que para el resto del alumnado. Por otro lado, no son estos alumnos y alumnas los que deben adaptarse o «conformarse» a lo que pueda ofrecerles una enseñanza general planificada y desarrollada para satisfacer las necesidades educativas habituales de la mayoría del alumnado, sino que es la enseñanza la que debe adecuarse de modo y manera que permita a cada alumno o alumna particular progresar en función de sus capacidades y con arreglo a sus necesidades, sean especiales o no.

Declaraciones para la integración de las personas con discapacidad en el ámbito internacional

Son muchas las declaraciones que distintos organismos internacionales han realizado, promoviendo la integración educativa.

Por citar solo algunas de ellas cuya resonancia ha sido más relevante señalamos que en el año 1992, el 9 de abril, el Comité de Ministros del Consejo de Europa adopta una recomendación en un programa denominado *Una Política Coherente para la Rehabilitación de las Personas con Minusvalía*.

En el capítulo dedicado a la «Educación», se marcan pautas para el establecimiento de políticas y orientaciones para la adecuada respuesta educativa a las personas con discapacidad:

1.6. Los contactos entre niños no minusválidos y niños con minusvalía estimulan en gran medida la integración de ambos. Esta es la razón por la que la escolarización debería garantizarse en la medida de lo posible en medio escolar ordinario; para responder a las necesidades particulares de los niños con minusvalía, deberían ponerse a disposición ayudas terapéuticas, técnicas y educativas especiales. La situación individual del niño exigirá una educación especializada, ordinaria o la combinación de las dos.

1.7. Las guarderías, o, en algunos casos, los servicios pedagógicos tempranos, son un punto de partida favorable para educar en común a niños con y sin minusvalía, ya que tienen la posibilidad de recurrir a métodos flexibles de estimulación del individuo y favorecen la socialización.

1.9. Se debe prestar atención al papel del ordenador y las incidencias de nuevas tecnologías en materia de enseñanza/aprendizaje.

1.10. Dado el carácter indispensable de los contactos entre la escuela y la familia del niño, debería estimularse el interés y la participación de la familia en las actividades de la escuela o de las instituciones médico-pedagógicas. Todo cambio en el medio pedagógico del niño exige, simultáneamente del niño y de sus padres, una gran facultad de adaptación que necesita ayuda psicológica.

El pensamiento vigente en los países más avanzados ya sea en el contexto europeo como en el marco mundial se expresa con mayor contundencia si cabe el 4 de marzo de 1994 cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba una resolución sobre Normas uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad.

En su artículo 6 dedicado a la «Educación» dice:

Los Estados deben reconocer el principio de igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con

discapacidad en entornos integrados, y deben velar porque la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza.

El mismo año 1994, y como consecuencia de la resolución de las Naciones Unidas sobre las Normas uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad, la Conferencia Mundial de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad, proclama la Declaración de Salamanca³.

Por la presente reafirmamos nuestro compromiso con la Educación para Todos, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación, y respaldamos además el Marco de Acción para las necesidades Educativas Especiales, cuyo espíritu reflejado en sus disposiciones y recomendaciones, deben guiar a organizaciones y gobiernos.

Creemos y proclamamos que:

- las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades;
- las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

Apelamos a todos los gobiernos y les instamos a:

- dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales;
- adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada, que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario;
- desarrollar proyectos de demostración y fomentar intercambios con países que tienen experiencia en escuelas integradoras;
- crear mecanismos descentralizados y participativos de planificación, supervisión y evaluación de la enseñanza de niños y adultos con necesidades educativas especiales;

³ Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca 1994 [Informe Final], Madrid: UNESCO-MEC, 1995.

- fomentar y facilitar la participación de padres, comunidades y organizaciones de personas con discapacidad en la planificación y el proceso de adopción de decisiones para atender a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

Una nueva mirada sobre la realidad de la diversidad en la escuela: la «escuela inclusiva»

Una escuela comprensiva e integradora desplaza la mirada que exclusivamente se centraba en las deficiencias del alumno o alumna, hacia una mirada de su realidad personal, escolar y social, de manera que estudia cómo modificar estas circunstancias, como establecer los apoyos precisos, en el contexto de una comunidad escolar de la que este alumno o alumna forma parte.

En realidad nos situamos, junto a derecho a la educación de todos y todas, el derecho al aprendizaje de herramientas para desenvolverse en la vida al máximo de las posibilidades del sujeto y de los cambios que la escuela debe realizar, y cuando se dice la escuela, se dice el profesorado, todo el profesorado, y todo el personal de apoyo, para que todos los alumnos y alumnas se sientan partícipes en la comunidad, y desarrollen al máximo sus capacidades.

Siendo una característica la posibilidad de participación, el ejercicio real de esta participación y el sentirse parte de la comunidad, una escuela inclusiva requiere que todos los apoyos personales, académicos, asistenciales, actúen de forma inclusiva, de forma que su intervención, manteniendo lo específico de la misma en función de las distintas necesidades, caminen en la senda de la inclusión, y no se refugien en su especificidad o especialización para enfatizar los aspectos diferenciales y reforzar los elementos segregadores.

Este enfoque requiere el desarrollo de una gran creatividad pedagógica, de un estilo de trabajo en equipo, de una comunicación entre profesionales, familia y el propio alumno alumna, constituyendo este el sujeto activo de su propio aprendizaje, acompañado por los recursos de apoyo precisos.

Los Programas de Innovación Educativa 2002-2003 apuestan por una escuela inclusiva.

La Dirección de Innovación Educativa puso en marcha los llamados Programas de Innovación Educativa 200-2003 como una herramienta de estrategia pedagógica que permitiera articular todas las líneas de actuación de esta Dirección.

Los tres grandes núcleos se articulan en torno a tres grandes núcleos que responden a tres demandas de la sociedad vasca:

- Los procesos lingüísticos.
- Las tecnologías de la información y la comunicación.
- La convivencia y la atención a un alumnado diverso.

Siendo la respuesta a la diversidad del alumnado un elemento transversal de todos los núcleos, constituyen preocupaciones prioritarias del Departamento de Educación, Universidades e Investigación, y como no podría ser de otra forma, de la Dirección de Innovación Educativa los siguientes:

- La convivencia y la atención a un alumnado diverso, como base de una sociedad cohesionada, respetuosa y sin violencia.
- La búsqueda de caminos para que cada chico y cada chica tenga igualdad de oportunidad de alcanzar el éxito escolar, cualesquiera que sean sus características personales y el entorno social y cultural del que provengan, sin olvidar en este empeño a quienes, por su discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales presenten necesidades educativas especiales.

En estos programas una propuesta de intervención de importancia relevante, ha sido la «Promoción de los principios de la escuela inclusiva como proceso de mejora de la respuesta al alumnado con NEE».

En torno a esta línea de trabajo se han articulado muchos de los seminarios, grupos de trabajo de profesores, cursillos, jornadas y procesos de asesoramientos que los centros para la innovación educativa *berritzegunes* ha ido realizando a lo largo de estos últimos tres años, cuya culminación es este Congreso, como un punto de llegada y también un punto de partida que nos permita difundir los planteamientos de la escuela inclusiva en,

- los procesos de formación del profesorado,
- la elaboración de ejemplificaciones, materiales curriculares,
- la supervisión y el asesoramiento ligados a la práctica docente.

Un proyecto de futuro. Los programas de innovación educativa 2003-2006

Siendo intención de esta Dirección de Innovación Educativa el marcar las directrices que deben guiar la acción, tanto del propio Departamento como la de los servicios de apoyo y centros escolares, en el período 2003-2006, es prioritario comenzar por un

análisis de la sociedad para la cual prepara nuestro sistema educativo al alumnado integrado en nuestras aulas. Es fundamental conocer el futuro que espera a nuestra sociedad, los problemas a los que nos hemos de enfrentar, las habilidades que precisarán las personas para desenvolverse en esa sociedad, etc., con el objeto de marcar las líneas directrices de la acción educativa.

¿PARA QUÉ SOCIEDAD DEBEMOS PREPARAR A NUESTRO ALUMNADO?

Estamos en el comienzo de un nuevo milenio, que para el mundo se presenta lleno de retos y esperanzas siendo la educación es uno de los factores más importantes, aunque evidentemente no el único, para hacer avanzar al mundo de la dirección de una mayor justicia y equidad, de progreso para todos, de un mayor respeto a la naturaleza, de una mejor defensa de los valores, etc. Por ello, es preciso adecuar nuestras prioridades de acción educativa y los objetivos de la educación para conseguir ciudadanos que sean capaces de asumir los retos de la sociedad futura.

Entre los aspectos característicos de esa sociedad actual y futura que nos toca vivir, e incidiendo en los aspectos que tocan directamente a la educación, hay que considerar que:

- Se está dando un crecimiento en progresión geométrica del conocimiento en muchos sectores. El *aprender a aprender* debe ser uno de los objetivos de la labor desarrollada en las aulas, ya que ello puede ser una buena base para la formación permanente a lo largo de la vida.
- La idea de la formación permanente, educación a lo largo de toda la vida, debe estar ya presente en la forma de enseñar en los centros escolares.
- La introducción de la informática en la escuela es ya un hecho, y se está convirtiendo en recurso imprescindible para la capacitación de las futuras generaciones. Los próximos años debe transformarse en instrumento imprescindible para el cambio didáctico, ejerciendo su influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje de todas las áreas.
- Ante la gran diferencia de nivel de vida que se está dando entre los distintos países del mundo, ante el deterioro de la naturaleza, ante la ingerencia del primer mundo en la explotación de recursos de países pobres, etc. se hace necesaria la revisión de los modelos de desarrollo, optando por un modelo de desarrollo sostenible frente al modelo imperante de desarrollo indefinido. Es evidente que la escuela no puede incidir directamente en ese cambio, pero debemos formar a nuestro alumnado para que sea sensible a la necesidad de ese cambio en todo el mundo.
- Vivimos en la era de la información y de la comunicación, y la información camina a través de Internet, posibilitando el acceso a multitud de fuentes en el mundo. Po-

demos comunicarnos con cualquier rincón del mundo, y eso hace necesario el conocimiento de lenguas y destrezas relacionadas con la comunicación interpersonal.

- Ante esa situación, es preciso que nuestro sistema educativo se adapte a la realidad existente, y sepa aprovecharse de las posibilidades de comunicación que las nuevas tecnologías ofrecen, sin hacer dejación de la propia lengua y cultura; al contrario, debe tomar conciencia de su propia identidad y, desde el respeto y comprensión de las otras culturas (fuente de riqueza para la humanidad), caminar en la dirección de hacer aportaciones a otros pueblos, instituciones y personas del mundo, dado que el crecimiento global vendrá de las aportaciones que realicen las personas desde su cultura y no a través de la uniformización cultural.
- Por otra parte, se está asistiendo en nuestro entorno próximo a la construcción europea como ente económico-político-cultural que nos engloba. Eso está trayendo como consecuencia un mayor intercambio, relación y comunicación entre los estados integrantes, una mayor movilidad de la población, una tendencia a la fijación de objetivos comunes, etc., y parece claro que las jóvenes generaciones actuales deben adaptarse a esa nueva realidad, por lo que la introducción de la dimensión europea en los currículos escolares (origen de la UE, instituciones comunes, objetivos, lenguas y culturas de la Unión, comunicación entre centros de la UE, etc.) es una necesidad prioritaria del sistema educativo vasco.
- En lo que se refiere a la vida activa, asistimos desde hace años a la terciarización de la economía. Esto exige entre otras, capacidad de comunicación verbal y escrita, iniciativa, capacidad de análisis de los problemas que se van planteando, participación activa, buena disposición para el trabajo en equipo, etc., y estas cualidades están más relacionadas con cualidades personales y de formación global que con la posesión de un título académico o profesional, que por supuesto no dejará de tener su importancia en el futuro, sobre todo si los planes de estudio se adecuan de un modo realista a las necesidades del sistema productivo. Desde esta perspectiva, y ello puede considerarse como un avance que posibilita el desarrollo de muchas personas, la discriminación sufrida hasta ahora frecuentemente por mujeres, personas con discapacidad, personas pertenecientes a grupos culturales en riesgo de marginación, las de edad, etc. pueden dejar de ser inconvenientes a la hora de búsqueda de colocación. El enriquecimiento de la experiencia escolar en contextos de dificultad personal y social facilita la incorporación exitosa de estos colectivos en riesgo de exclusión a la vida activa en la sociedad.
- Los últimos años asistimos a grandes movimientos de población en el mundo. El País Vasco no es ajeno a los mismos. Atraídos por nuestro nivel de vida y deseos de mejorar sus condiciones de subsistencia, miles de inmigrantes están lle-

gando a nuestro país. El establecimiento de un sistema de acogida adecuado, la ayuda a su integración en el país y en el sistema educativo (aprendizaje del euskera y del castellano, establecimiento de refuerzos educativos, información a las familias, etc.) deben ser objetivos prioritarios, pues sólo desde la solidaridad y la aceptación mutua de las diversas identidades (interculturalidad) puede llevarse a cabo una integración social sin conflictos.

Ante el panorama actual y futuro que brevemente hemos dibujado, aparecen claros algunos de los conocimientos y destrezas que serán necesarios para las personas que deben de integrarse con plenas garantías en esa sociedad. El sistema educativo deberá realizar un esfuerzo para aportarlos. Pasemos a señalarlos.

CONOCIMIENTOS Y DESTREZAS PRINCIPALES QUE DEMANDARÁ LA SOCIEDAD FUTURA

Somos conscientes de que unas buenas leyes, unos buenos deseos de la Administración Educativa nunca pueden provocar, sin más, un cambio en las aulas, influir directamente en ellas, que es donde se lleva a cabo el acto educativo, la relación profesor-alumno, en suma el aprendizaje, y en ese sentido consideramos que la adecuada organización y gestión del centro, su proyecto educativo, su proyecto curricular, sus proyectos de mejora continua, etc. pueden ayudar sustancialmente a un cambio en las estructuras vigentes en el sistema educativo, y encauzar la labor del profesorado, elemento esencial, insustituible, de la formación de nuestros futuros ciudadanos.

Es desde esta perspectiva, y tras el análisis efectuado en el apartado anterior, que proponemos los conocimientos y destrezas que consideramos deben ser impartidos en la escuela y dominadas por el alumnado, por encima de los contenidos de las disciplinas, que deben estar al servicio de la adquisición de los mismos. He aquí los más importantes:

- Dominio de la comunicación verbal y escrita en las dos lenguas oficiales, con precisión de lenguaje para poder comunicar las propias ideas.
- Dominio de las herramientas de trabajo de uso corriente (informática, nuevas tecnologías y lenguas extranjeras).
- Capacitación para el mantenimiento de relaciones interpersonales (saber escuchar, respetar, aceptar, comunicar...) absolutamente necesarias en la vida familiar, social y laboral (relaciones hombres-mujeres, con personas de otras culturas, con personas con discapacidad, en grupos de trabajo laboral y social, en la resolución de conflictos, en el desarrollo de una convivencia pacífica...).

- Dominio de los procesos de resolución de problemas, adquiriendo destrezas para adaptarse a las nuevas situaciones con creatividad, iniciativa, participación, espíritu de innovación, etc.
- Dominio en la gestión de los asuntos personales (salud, ocio, consumo, gestión económica personal, atención familiar y participación, sexualidad...).
- Desarrollo de la sensibilidad individual para la participación responsable en la sociedad ante las situaciones de injusticia, violencia, desigualdad social, discriminación y marginación, deterioro del medio...
- Educación equilibrada entre las diferentes áreas que conforman la formación humanística (científica, lingüística, artística, psicomotor) primando la formación general sobre la especialización.

Consideramos que la asunción por parte del profesorado y de los centros de que su labor en la formación de nuestro alumnado debe orientarse a la adquisición de conocimientos y destrezas que hemos señalado es clave para la preparación y formación integral de las generaciones futuras.

No nos cansaremos de insistir, que un trabajo ilusionado, coordinado y profesional de los profesores de cada centro, que son, sois, los que intervienen directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es la base de la mejora que proponemos en el sistema educativo.

Pretendemos que continúe haciéndose realidad en el trienio 2003-2006 con la asesoría de los *berritzegunes* y otras instituciones de apoyo y ayuda del sistema educativo y con la aportación de medios y programas del Departamento de Educación.

Esta Dirección de Innovación Educativa, siendo coherente con el análisis de la situación que hemos realizado, propone para el trienio 2003-2006 una serie de programas prioritarios en los que invertirá especialmente sus recursos materiales y humanos para la innovación y mejora del sistema educativo vasco. Estos programas tratan de enfocar la acción de todos los elementos del sistema educativo en una determinada dirección, conscientes de que sólo la acción unificada e ilusionada de todos sus componentes podrá hacer posible una enseñanza de mayor calidad, que todos deseamos.

LINEAS PRIORITARIAS PARA EL TRIENIO 2003-2006

He aquí las líneas que la Dirección de Innovación Educativa presenta como prioritarios para el trienio 2003-2006:

- Una escuela para todos y todas.

- Normalización lingüística y plurilingüismo.
- Dimensión socio-cultural: dimensión vasca y dimensión europea.
- Ciencia, tecnología y desarrollo sostenible.
- Calidad y mejora continua de los centros escolares.

Una escuela para todos y todas. Una escuela inclusiva

La escuela para todos y todas se construye sobre la participación y los acuerdos de todos los agentes educativos que en ella confluyen. Considera el proceso de aprendizaje del alumnado como la consecuencia de su inclusión en el centro escolar. Surge de una dimensión educativa cuyo objetivo se dirige a superar las barreras con las que algunos alumnos y alumnas se encuentran en el momento de llevar a cabo el recorrido escolar.

Se trata de lograr el reconocimiento del derecho que todos tienen tanto a ser reconocidos, como a reconocerse a sí mismos como miembros de la comunidad educativa a la que pertenecen, cualquiera que sea su medio social, su cultura de origen, su ideología, el sexo, la etnia o situaciones personales derivadas de una discapacidad física, intelectual, sensorial o de la sobredotación intelectual.

Del mismo modo la experiencia de los últimos veinte años en el desarrollo de iniciativas de integración de alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad, hace imprescindible un cambio de enfoque en la acción educativa. En este tiempo la consideración de las necesidades individuales del sujeto no ha sido suficientemente acompañada de planteamientos del contexto, de manera que es en el contexto escolar y social, donde se ubican las auténticas potencialidades que van a permitir al alumnado con NEE derivadas de una discapacidad, sentirse incluidos en la comunidad tanto escolar como social.

Las preguntas a plantearse, una vez aseguradas las atenciones específicas e individuales que precisa el sujeto, serán:

- cómo se ordena el contexto escuela y comunidad,
- cómo se articulan los recursos,
- como se potencian los mismos y se optimizan,
- qué cambios hay que generar en la práctica educativa de los centros escolares,
- qué tiene que cambiar el profesorado en sus prácticas de aula,

- que cambios se tienen que dar en el profesorado como personas individuales
- y que cambios se tienen que dar en los y las iguales e incluso en el mismo alumnado con NEE.

Son las barreras del aprendizaje que pone el medio escolar y social las que hay que remover para que sea posible una escuela, y por ende una sociedad, donde tengan cabida todas las personas. Es necesario que los centros educativos incorporen procesos de reflexión que analicen las barreras existentes para la participación y el aprendizaje, facilitando la respuesta a las expectativas de las personas que configuran la comunidad educativa.

Los objetivos homogeneizadores con que nacieron los sistemas educativos y que las escuelas tuvieron en sus orígenes quedan desplazados en la escuela para todos y todas por una escuela que fundamenta su calidad educativa en la equidad.

En definitiva a través de este programa, se pretende acentuar las dimensiones inclusivas de la escuela, una auténtica escuela para la diversidad, una escuela comprensiva e integradora, no como un reto rupturista sino como una reformulación de la reflexión y la experiencia acumulada en estos últimos años en la escuela vasca.

A partir de esta reflexión nos plantearíamos los siguientes objetivos:

- Orientar la política educativa desde una perspectiva inclusiva de calidad y equidad.
- Promover el desarrollo de proyectos educativos y curriculares, basados en la inclusividad, la equidad y la convivencia democrática, compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del OMR, las familias y la comunidad social donde se inserta la escuela.
- Desarrollar una escuela para todos y todas donde el sistema de apoyos a la escuela, sean estos internos o externos a la escuela, aumente la capacidad de los centros escolares para una respuesta exitosa a la diversidad del alumnado.
- Promover que las actividades en el aula y en el ámbito extraescolar alienten la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia del alumnado fuera de la escuela.
- Potenciar la participación en los procesos de enseñanza aprendizaje movilizando los recursos de la escuela y la comunidad así como de las oportunidades que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación, para mantener el aprendizaje activo de todo el alumnado.

Los programas de actuación en torno a los cinco objetivos de esta línea prioritaria se centran en los cinco grandes retos sociales que la escuela de hoy tiene planteados

para la consecución de una escuela para todos y todas, es decir una escuela donde todo el alumnado tenga cabida, una vez superadas las barreras que impiden su participación plena en la vida de la escuela y en la comunidad social.

Estas son:

1. Educación intercultural.
2. Educación en conocimientos y habilidades para la vida.
3. Educación para la convivencia y la paz.
4. Educación para la equidad en medio desfavorecido.
5. Educación para superar las barreras de aprendizaje en las necesidades educativas especiales.

Educación intercultural

Entre las reflexiones que desde la innovación educativa se plantea, queremos resaltar brevemente y sin repetir de nuevo lo ya dicho:

- Es necesario que la escuela proporcione el entorno y los medios adecuados para el desarrollo de todos y todas.
- Hay que buscar estrategias en las que se conjugue el respeto de la diferencia con la igualdad de derechos y oportunidades, potenciando la convivencia y el diálogo de unos grupos con otros.
- Acercar la cultura minoritaria a la escuela exige un replanteamiento del funcionamiento del aula que afecte a todos los elementos de la práctica educativa y a elementos esenciales del currículo.
- Es necesario hacer un planteamiento global, un planteamiento de centro que afecte a toda la vida del mismo.
- Es necesario que este planteamiento global se haga a partir de un enfoque intercultural desde donde se revisen los propios valores, estrategias y objetivos.

Así hablaríamos, entre otro de lo siguiente:

- De formación del profesorado,
- de promover proyectos educativos y curriculares inclusivos que se planteen una respuesta educativa enriquecida,
- de la provisión de recursos para el refuerzo lingüístico y la iniciación en la cultura vasca del alumnado inmigrante extranjero,

- de la incorporación en los proyectos curriculares de elementos de otras culturas presentes en nuestra sociedad,
- de promover programas de acogida del alumnado inmigrante,
- de proyectos que vinculen a la familia y la escuela en la consecución del éxito escolar del alumnado inmigrante y de cultura minoritarias, de ayudas personales y económicas, etc.

Educación en conocimientos y habilidades para la vida

Es función de la escuela como primordial objetivo garantizar que todo el alumnado tenga realmente acceso a las capacidades básicas, incluidos el alumnado desfavorecido, los que tienen necesidades especiales, y deberá empeñarse en hallar formas de hacer más atractivo el aprendizaje dentro y fuera de los sistemas formales de educación y formación, fomentar una cultura del aprendizaje para todos y todas y mejorar la concienciación de los interesados acerca de los beneficios sociales y económicos del aprendizaje.

En definitiva se está hablando de que todo nuestro alumnado esté debidamente preparado para afrontar los retos del futuro y sea capaz de analizar, razonar y comunicar sus ideas de modo eficaz desarrollando la capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de sus vidas.

Un programa destinado a promover una educación para todos y todas tiene entre sus actividades aquellas interdisciplinares que son válidas para desarrollar una actitud positiva y una contribución al desarrollo de aquellos aspectos que sirven para construir personas con espíritu ciudadano que aborden los retos más fundamentales que el ser humano tiene planteados hoy, como son la igualdad entre hombres y mujeres, la salud, el cuidado y conservación del medio ambiente, la educación para un comportamiento cívico en la carretera, el desarrollo de un consumo sostenible y coherente, el desarrollo de la sociabilidad y la participación cívica, el trabajo en grupo, la contribución en la mejora de las relaciones entre las personas, la aportación en el voluntariado social y en el asociacionismo estudiantil y cívico...

Educación para la convivencia y la paz

Aprender a convivir es uno de los fines del sistema educativo siendo el aprendizaje más útil para la vida la relación positiva con uno mismo y con los demás constituyendo de esta manera el eje fundamental de la educación en valores que incluye los objetivos de todas las líneas transversales.

Una educación para la convivencia en el contexto escolar se articula en torno a cinco grandes ejes que abarcan el conjunto de la comunidad educativa:

1. La promoción de una nueva cultura de convivencia en la comunidad educativa a través de la sensibilización, el debate participativo y la comunicación interpersonal.

2. La consideración del centro educativo como espacio donde debe gestionarse la convivencia.
3. Dar la importancia debida al aula como espacio de cotidianeidad educativa de convivencia escolar.
4. La contención y mejora de conductas inadecuadas y superación de situaciones de conflicto.
5. La educación en los valores básicos para la convivencia.

La escuela es un espacio privilegiado donde se construye lo cívico y se aprende a consensuar un marco justo al contrastar los diferentes proyectos individuales o colectivos y al respetar las diferencias personales y culturales.

Con todo ello se contribuye a la creación de personas más justas y dialogantes, más tolerantes y más solidarias. Personas que cooperen en la creación de un entorno donde la agresión, la violencia y la injusticia no tengan cabida a la hora de resolver los problemas de las personas y de las comunidades. Es por este motivo por el que la educación para la convivencia en nuestro país está idisolublemente unida a la educación para la paz.

Podemos concebir la educación para la paz como un proceso educativo, continuo y permanente, fundamentado en dos conceptos definidores, el concepto de paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto. Pretende, a través de la aplicación de métodos problematizantes, desarrollar un nuevo tipo de cultura, una cultura de paz que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad, compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia.

Educación para la equidad en medio desfavorecido

Los grandes retos y necesidades planteados actualmente para una intervención educativa en medio desfavorecido se pueden resumir en los siguientes:

- Superación de desigualdades* haciendo una apuesta por la igualdad educativa para contribuir a combatir las situaciones de desigualdad y los procesos de exclusión social en que se encuentran muchas personas, e invertir así la tendencia al fracaso del alumnado perteneciente a familias de medio desfavorecido
- Educación de calidad para todas las personas* teniendo en cuenta que la escuela es el espacio clave para desarrollar las capacidades y para dotar al alumnado de los instrumentos que permitan a todas y todos enfrentarse a las nuevas situaciones dentro de la sociedad de la información.

Aunque el problema de la exclusión social sobrepasa el ámbito educativo, la escuela es un elemento que puede contribuir a perpetuarla, a través del fracaso escolar del alumnado de medio desfavorecido, o por el contrario, puede ayudar a superarla. Para ello no es suficiente centrarse exclusivamente en el alumnado, como sucede con la mayoría de los intentos que se han hecho hasta ahora, sino que hay que incidir en los demás contextos.

La intervención en medio desfavorecido requiere un enriquecimiento del entorno escolar:

- priorizando los contenidos relacionados con aprendizajes instrumentales: las lenguas, matemáticas, las nuevas tecnologías...;
- potenciando las capacidades que favorecen el desarrollo integral de la persona, como son: la comunicación, una actitud crítica, el trabajo en equipo, el disfrute de lo estético del arte, la literatura...;
- potenciando que todo el tiempo escolar sea de aprendizaje así como el tiempo de comedor y las actividades extraescolares;
- buscando estructuras más flexibles que proporcionen un clima estimulante de aprendizaje, que ofrezcan proyectos que tengan un sentido para todas las personas que participan en el;
- reforzando el trabajo cooperativo, la autonomía, la toma de decisiones, la resolución de problemas, el aprender a aprender...;
- desarrollando un trabajo con las familias, contando con su apoyo...

Como acciones de especial relevancia en el campo de la intervención en medio desfavorecido cabría señalar la importancia de promover proyectos globales de intervención en centros escolares tanto en educación infantil y educación primaria como en educación secundaria obligatoria.

Dentro de estas propuestas potenciar modelos concretos de abordaje de la intervención como son las «Comunidades de Aprendizaje» desarrollando procesos de reflexión en los centros que lo soliciten así como promoviendo una red de comunidades de aprendizaje, con el objeto de poner en común buenas prácticas educativas y servir como apoyo y ayuda mutua en este tipo de iniciativas.

Del mismo modo es importante promover procesos de mejora de las prácticas profesionales en los centros en medio desfavorecido potenciando la coordinación del profesorado y los agentes de la comunidad que inciden en los procesos educativos, potenciar el asociacionismo en el interior de la escuela y el voluntariado para el enriquecimiento de las prácticas educativas.

La atención a las familias y el desarrollo de iniciativas para su vinculación al objetivo educativo de sus hijos e hijas será otra estrategia de gran potencial para compartir la responsabilidad en la tarea educativa de los alumnos y alumnas de medio desfavorecido.

Educación para superar las barreras de aprendizaje en las necesidades educativas especiales

Una Escuela para todos y todas, la corriente inclusiva de la educación, está orientada a la creación de comunidades escolares seguras, acogedoras, colaboradoras y estimulantes en las que cada cual es valorado en sí mismo. Pretende que estos valores inclusivos sean compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del Consejo escolar y las familias, de forma que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar.

La inclusión se encuentra en el corazón del proceso de innovación educativa, empapando todas las políticas para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. En este contexto es preciso replantear el concepto del «apoyo»: todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se reúnen dentro de un único marco y se perciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos más que desde la perspectiva del centro o de las estructuras administrativas.

La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación del alumnado y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y la vida de la escuela, lo que implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado.

La educación inclusiva constituye hoy una nota característica esencial de una escuela vasca de calidad.

¿COMPAÑEROS DE PUPITRE? CLAVES PARA EL TRABAJO INCLUSIVO EN EL AULA

Ángeles Parrilla

Profesora de la Universidad de Sevilla

Introducción

Por experiencia, sabemos que es posible incluir a todos los alumnos en las aulas siempre que los educadores hagan el esfuerzo de acogerlos, fomentar las amistades, adaptar el currículum y graduar las prácticas. No obstante, la inclusión plena no siempre se desarrolla con suavidad. En consecuencia es vital que los adultos no opten por la vía fácil de excluir al niño, sino que busquen soluciones para lograr la inclusión social satisfactoria. (Stainback y Stainback, 1999.)

Creo firmemente que la educación inclusiva sólo puede alcanzarse avanzando en la creación de comunidades sociales y educativas basadas en los valores de justicia social, equidad y participación democrática. Sin embargo, es fácil ver cómo la educación inclusiva se desdibuja en el horizonte de la política educativa española actual. Como sabemos la entrada en el nuevo siglo ha ido acompañada de un estado de opinión que enfatiza y magnifica las dificultades de los centros para afrontar la diversidad y que en cierto modo ha pretendido desacreditar y cuestionar la autonomía y profesionalidad de centros y profesores para articular sus propias respuestas a la misma. Se empieza a hablar entonces de la necesidad de volver a modelos técnicos de desarrollo profesional, de regreso a valores tradicionales, de organización especializada de la enseñanza, etc. A su vez, las leyes y mandatos que modifican el sistema educativo se van alejando cada vez más de la idea de una educación basada en la equidad. La nueva Ley de Educación (Ley Orgánica de Calidad en Educación, 2002) pretende garantizar la calidad educativa estableciendo itinerarios educativos y vías diferenciales para determinados grupos de alumnos. Esto, obviamente, supone la puesta en marcha en la escuela de mecanismos y estructuras de selección y competición que constituyen un claro recorte en el derecho a una educación equitativa y de calidad para todos los alumnos.

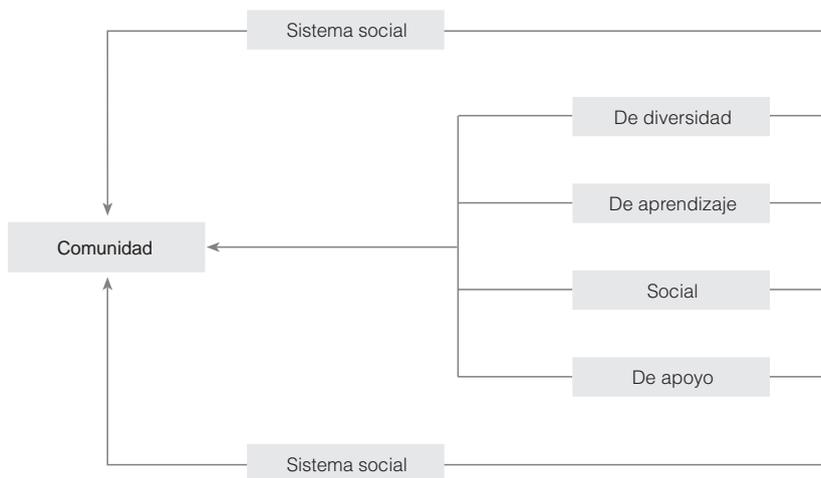
En franca contradicción con esta situación algunos organismos internacionales, movimientos sociales, grupos de presión o simplemente las voces de algunos centros, profesores, padres o alumnos, nos recuerdan el carácter universal de la inclusión (como derecho humano) y la necesidad de persistir en la búsqueda de una educación inclusiva, más allá de tendencias o normativas puntuales y sectoriales.

En este trabajo planteo el tema de la educación inclusiva en el aula tomando como punto de partida algunas reflexiones sobre la inclusión y la exclusión en el aula, hechas por los propios alumnos. A partir de las mismas he ido cotejando y explorando lo que algunos estudios y trabajos dicen sobre esos temas (casi siempre denuncias) que los alumnos nos señalan. El resultado de este proceso desvela algunas importantes claves para la construcción de aulas inclusivas, pero también alerta —no lo olvidemos— sobre algunos riesgos y situaciones de exclusión frecuentes.

Este modo de proceder conduce a un planteamiento realmente claro: hablar de inclusión en el aula es hablar de la construcción de una comunidad educativa en la que todos tienen derecho a sentirse miembros y en la que la participación en términos de igualdad en la misma se ve como un derecho inalienable que se concreta en el derecho a participar como miembros de pleno derecho —sean cuales sean las características de cada alumno— en el aprendizaje y la vida social del aula. El aula como sistema social no independiente del contexto de centro y sociedad al que pertenece, y las imágenes del aula como comunidad de diversidad, como comunidad social, de aprendizaje y de apo-

FIGURA 1

El aula como comunidad inclusiva



yo son las claves sobre las que se puede ir trabajando en la construcción de aulas con capacidad de acoger e incluir a todos los alumnos, y que guiarán la presentación de este trabajo (figura 1).

Como veremos, la respuesta a la diversidad de necesidades en un aula que pretende no excluir a sus alumnos no se puede basar en una organización de recursos especiales —diferenciados dentro del centro o del aula— sino en el compromiso de centro y aula con esa diversidad, y por tanto en la generación de estructuras, relaciones y prácticas que incluyan la diversidad de alumnos en las experiencias educativas comunes.

Tampoco el aprendizaje y las posibilidades de acceso al mismo ha de basarse en oportunidades de diferenciación. La inclusión supone para los alumnos y el aula la creación de contextos y procesos de aprendizaje comunes (no solo físicamente) guiados por un único curriculum, común también a todos los alumnos, que se diversifica en su desarrollo práctico. Sapon Shevin (1999) ha señalado que se reconoce el derecho a ser diferente cuando se prevén estrategias que se adaptan a la diversidad natural desde el marco común de referencia. No cuando se aísla y separa como reconocimiento de la diferencia.

Establecer comunidades que escuchen, apoyen y atiendan a todos los alumnos, no que seleccionen y gradúen, exige también modificaciones sustanciales en las relaciones y cultura del aula. Por eso las acciones propuestas incluyen cambios en la dinámica social del aula. La actividad conjunta, solidaria y cooperativa, tanto dentro de las aulas (no sólo como estrategia de aprendizaje, sino también de desarrollo social), como en el trabajo de los profesores (en la planificación, en el desarrollo de la enseñanza, en la evaluación, etc.) se dirige a crear oportunidades de construir este sentido de comunidad acogedora, participativa y de apoyo de unos a otros, donde la diversidad (al margen de la competitividad y selección) puede ser valorada como una contribución enriquecedora y positiva.

El trabajo finaliza con el planteamiento de cuatro grandes retos que debemos afrontar para persistir en la búsqueda y construcción de una sociedad inclusiva.

El aula como sistema social

Recuerdo dos años buenos. Con una profesora que me entendía, me trataba como a mí me gusta, como a una persona. Pero eso sólo pasaba en su clase. Cuando pasé de curso se acabó todo. (Lidia, 20 años.)

No hay forma de pensar el aula inclusiva si no es conectándola y reconociendo el carácter de sistema social de la misma, inmerso en el sistema más amplio del centro. El aula es el espacio de continuidad y desarrollo de la comunidad escolar a la que pertenece.

Por tanto, el conjunto de supuestos desde los que se configura la visión del aula tiene importantes implicaciones metodológicas sobre cómo abordar la inclusión en la misma. Una primera idea común a los trabajos que se plantean cómo abordar el planteamiento de la inclusión en el aula es el reconocimiento del carácter sistémico de la misma. Sin embargo, como Rué (1995) ha señalado el énfasis en al escuela como organización ha dejado en un segundo plano la consideración del aula y sus procesos. Pero, de hecho, los procesos educativos concretos se desarrollan en un lugar específico dentro de las escuelas: *el aula*. El aula como contexto tiene sus propias características, normas y leyes, que si bien son en buena medida fruto del contexto institucional, también lo son fruto de las peculiares características de la misma (el ambiente de clase, el número de alumnos, los profesores, libros de texto).

Tanto los estudios que abordan la reestructuración escolar (Skritc, 1995), la creación de escuelas eficaces para todos (Ainscow 1995) o los que plantean la construcción de escuelas heterogéneas (Villa y Thousand, 1992) insisten en que el aula no es una comunidad inclusiva independiente de la escuela. El aula no es una realidad desconectada de otras realidades del centro, sino que es parte del mismo, es un contexto explicativo de la escuela, un marco donde convergen, se concretan e integran todas las variables escolares, en función del propio contexto del aula, del número de alumnos, y sus necesidades, la historia y estilo de enseñanza del profesor, etc.

Cada vez, pues, que un centro escolar se plantea la educación inclusiva esta educación se concreta en el aula. En un aula inserta en un aquí y ahora. El aula es tanto un contexto inmerso en otro contexto más amplio —el centro escolar— que contribuye a su definición y configuración, como un contexto configurador de aquel. No puede entenderse un aula en el vacío, aislada de las pautas organizativas, de las creencias e ideología institucional, del estilo de trabajo del centro, incluso del contexto más amplio en que este se halla.

La educación inclusiva asume pues, en general, una perspectiva sistémica al considerar el aula como un sistema social cuya respuesta a la diversidad se explica y configura en interacción a la estructura, funcionamiento y cultura del centro y sus relaciones con sistemas externos (Stainback y Stainback, 1999; Skritc, 1991).

Distintos autores han señalado algunas ideas y pasos que los centros pueden dar para ayudar a promover aulas que funcionen como comunidades inclusivas (Stainback y Stainback, 1999) desde esta óptica sistémica. Lo más interesante de las mismas es precisamente eso, el que no se proponen como pasos o ideas a seguir tan solo por los profesores de aula o «dentro del aula», sino por el centro. Son propuestas que los centros interesados en crear comunidades inclusivas, podrían plantearse:

—*Conseguir el compromiso del profesor:*

Huelga señalar la importancia de que los profesores se comprometan con la inclusión, que rechacen los procesos de exclusión y se impliquen en la inclusión

plena de todos sus alumnos considerándolos miembros de sus clases. La formación continua, del profesorado desde el centro es una de las vías que pueden y deben acometerse para abordar la presencia de alumnos con muy distintas necesidades en los mismos. Pero también es cierto que la formación ha de completarse con una serie de actividades o planteamientos que ayuden a desarrollar la inclusión en el aula. Son muchos los profesores y centros que junto a los procesos más formales de desarrollo profesional, abordan otras alternativas como el conocimiento de otras experiencias, bien a través de otros (aprendizaje vicario) bien como experiencias vitales (Jangira, 1995). Precisamente esta última opción, dirigida a proporcionar experiencias personales que permitan vivir la inclusión y la exclusión a profesores que probablemente se hayan educado al margen de las mismas (al menos no conscientes de ellas) se plantea hoy por hoy como un punto de partida básico del proceso. Swadener, Gudinas y Kaiser (1988) sugieren que los profesores deben explorar y autoanalizar sus propias ideas, sus valores y creencias sobre la diversidad. Estudiar la propia historia y experiencias personales (Barton, 1998) puede ayudar a comprender los efectos de la propia educación y combatirla de manera que se creen clases inclusivas de acuerdo a los principios de igualdad y justicia social.

Por último, otra recomendación asumida generalmente como un medio para conseguir el compromiso de los profesores es la de iniciar el proceso de inclusión sin esperar a finalizar el proceso de formación. No sirve de nada dilatar el momento de aceptación de los alumnos (en espera por ejemplo de que los profesores se «capaciten») ya que a la diversidad se aprende a responder desde la vivencia de la misma diversidad.

—*Reutilizar los recursos y profesionales de la educación especial:*

En el aula van a presentarse lógicamente demandas y necesidades que los profesores no podrán atender de inmediato. Pero, el planteamiento inclusivo pospone las intervenciones especiales de carácter segregado al límite. La alternativa consiste en reconsiderar el uso de los profesionales y recursos de la educación especial en el centro. No se trata de renunciar a los mismos, sino de reconvertirlos, de utilizar esos recursos para todos, de pensar nuevas formas de organizar su trabajo, de integrar en la enseñanza en el aula ordinaria a esos profesionales (Stainback y Stainback, 1999).

—*Mantener las proporciones naturales:*

En la distribución y acogida de alumnos tanto en el centro como en el aula, se acepta el principio de mantener las proporciones naturales, lo cual significa que las escuelas deben aceptar tan sólo a los alumnos del vecindario. Un excesivo

número de alumnos (con discapacidad) en el centro o un desproporcionado número de alumnos con la misma discapacidad en la escuela (por motivos económicos o de distribución de recursos) supone una negación del derecho a educarse y convivir en el entorno más normal posible que tienen todos los alumnos, así como de la igualdad de oportunidades (Barton, 1995).

—*Establecer vínculos entre los profesores:*

Ya hemos planteado este tema al hablar del centro. La educación y las aulas inclusivas tienden a promover las redes de apoyo naturales en los centros a través del trabajo conjunto entre profesores que permite y facilita abordar de manera concreta y específica el trabajo sobre educación inclusiva en el aula. El objetivo es ayudar a que todos los profesores implicados en la inclusión puedan participar en el desarrollo y mantenimiento de una comunidad escolar integrada, acogedora e inclusiva (Ainscow, 1994).

El aula como comunidad de la diversidad

Se reían de mí, [...] pues a lo mejor porque pensaban que era mongolita. Me apartaban en los juegos y no podía hacer las cosas con ellos. No querían sentarse conmigo. Estábamos en la misma mesa, pero no me querían ¿Por qué? No sé [...] porque era distinta a ellos. (Jessica, 21 años.)

La frase anterior nos introduce de manera drástica en una de las principales dificultades que los profesores encuentran en sus aulas para hacer de las mismas un contexto abierto y respetuoso con la diversidad: la valoración negativa de la diferencia, y la segregación como consecuencia de la misma. La denuncia de esta alumna señala como a pesar de compartir pupitre, el aula y los compañeros pueden convertirse en una fuente de marginación, aislamiento y devaluación de la identidad de algunas personas.

Como contexto heterogéneo el aula exige respuestas que suponen que cualquier planteamiento sobre la vida de la misma esté sujeto a las características que se derivan del reconocimiento de la diversidad. De un modo más específico cada aula debe adecuarse a las peculiaridades concretas de la misma. La diversidad remite además un concepto, a un tratamiento de la misma como hecho global antes que individual. En ese sentido reconocer la diversidad en el aula supone reconocer la diversidad del grupo, la variabilidad y diferencia de ese grupo frente a otros. En segundo lugar, reconocer la diversidad en el aula remite al reconocimiento de las identidades diversas y únicas de cada alumno, de cada persona.

Por eso asumir la diversidad no puede reducirse a atender al alumno X a título individual o a resaltar su diferencia contrastándola frente a la de los demás. La tendencia a

reducir la diversidad a casos individuales, cuando la diversidad es expresión de una realidad global, sistémica, no meramente individual, es un planteamiento más cercano a la homogeneización (a la segregación) que a la diversificación necesaria en el aula inclusiva.

Por ejemplo plantear la situación de un alumno determinado en clase destacando su diferencia frente a los otros (aunque sea con la mejor de las intenciones), ayuda poco a una comprensión del hecho social de la diversidad, y reduce el tema a una situación individual. Plantear en el aula que todos somos diferentes en alguna manera es una opción mucho más enriquecedora que plantear que todos somos iguales excepto «Pedro».

Desde una perspectiva inclusiva, enfocar la diversidad como problema únicamente individual es un planteamiento insuficiente —y erróneo— para comprender y explicar la diversidad. La respuesta a la diversidad no puede quedarse en una respuesta individual a un alumno (a través de una ACI por ejemplo), sino que ha de abarcar el sistema —aula— del cual los alumnos forman parte.

En esta línea Ramsey (1987) ha planteado, desde la perspectiva multicultural, los siguientes objetivos para alcanzar esa inclusión plena aceptando la diversidad en el aula:

- Ayudar a los alumnos a elaborar identidades positivas de género, raza, cultura, clase social e individual y a reconocer y aceptar su pertenencia a grupos muy diferentes.
- Capacitar a los niños para que se consideren parte de una sociedad más amplia, para que se identifiquen, empaticen y se relacionen con individuos de otros grupos.
- Promover el respeto y el aprecio de las distintas formas de vivir de otras personas.
- Estimular la apertura y el interés por los demás, la disposición de incluir a los otros y el deseo de cooperar desde las primeras relaciones sociales que establecen los niños pequeños.
- Promover el desarrollo de una conciencia realista de la sociedad contemporánea, el sentido de responsabilidad social y de una preocupación activa que se extienda más allá de la propia familia o grupo inmediato.
- Capacitar a los niños para que se conviertan en analistas autónomos y críticos y en activistas en su medio social.
- Apoyar el desarrollo de habilidades educativas y sociales necesarias para que los niños se conviertan en participantes plenos en la sociedad del modo más adecuado a sus estilos individuales, orientaciones culturales y medios lingüísticos de origen.
- Promover unas relaciones eficaces y recíprocas entre las escuelas y las familias.

(Ramsey, 1987: 3-4.)

VALORAR Y CELEBRAR LA DIVERSIDAD EN EL AULA

En consonancia con estos planteamientos Sapon-Shevin (1999) en un clarísimo y excelente trabajo plantea la necesidad de pensar la diversidad desde un curriculum que se construye desde lo común, desde el respeto a las diferencias y que se desarrolla ensalzando las mismas. Crear un aula inclusiva supone crear un contexto en el que se reconozca, valore y respete a todos los alumnos, supone prestar atención a lo que se enseña y al modo en que se enseña pensando en todos los alumnos. El principio de igualdad no puede llevar a ignorar las diferencias, a no tener en cuenta la diversidad del aula.

Es por ello importante considerar el curriculum oculto sobre la diversidad. Y es que los alumnos perciben las diferencias entre ellos, ven y son conscientes de que hay alumnos, por ejemplo con distintas formas y problemas de movilidad, o de comunicación, con rasgos distintos o capacidades diferentes. Ignorar en el aula esas diferencias (no sólo niega a esos alumnos su derecho a aprender según sus necesidades), sino que transmite a los otros alumnos una actitud pasiva y de indiferencia ante la diversidad.

Pero no es suficiente con aceptar la diversidad. El aula, como espacio por excelencia para la diversidad, debe comprometerse en la lucha contra las reacciones que deválúan, niegan o rechazan la misma. El aula inclusiva debe adoptar conscientemente una postura anti-racista, anti-sexista, comprensiva e igualadora, que potencie también la implicación y el compromiso de los alumnos ante la diversidad. Trabajar con los alumnos en cómo combatir las desigualdades sociales (no sólo describirlas) y crear ciudadanos comprometidos con la inclusión es la meta educativa, que evidentemente debe abordarse en el aula.

Pero, la creación de aulas que acojan y respeten a todos los alumnos y todas sus diferencias constituye un reto que exige tiempo. En el trabajo mencionado de Sapon-Shevin se plantea cómo incorporar al curriculum de aula esas diferencias, Su propuesta que tiene además carácter preventivo contra la exclusión (se articula para cualquier contexto y aula) se basa en dos ideas básicas: reconocer la diversidad y celebrarla. Plantea para ello los siguientes puntos:

—*El respeto y reconocimiento positivo de las diferencias raciales* no es sólo un principio para aulas donde haya diversidad étnica, sino un principio que ha de incorporarse al curriculum de cualquier aula que quiera ser inclusiva. Reconocer las diferencias biológicas de los distintos grupos humanos significa, primero descubrirlas a los ojos de los alumnos, y después valorarlas como signos de identidad propia y genuina que nos enorgullecen, de forma que se puedan contrarrestar las influencias del racismo que hace creer a algunos alumnos que determinados signos o rasgos físicos son superiores a otros.

Obviamente el tratamiento concreto del tema dependerá de la composición de cada clase. Pero incluso en los contextos más homogéneos existe la obligación de tratar la diversidad racial de manera precisa y rigurosa.

El respeto y el reconocimiento de las diferencias culturales supone responder a la pregunta «¿qué cultura ha de ser la que nutra los contenidos de las escuelas?», una cuestión que Gimeno (2000) señala, ha generado y es aún hoy uno de los debates más polémicos en educación. A pesar del compromiso del curriculum común en ser un instrumento culturalmente plural a no ser que en la práctica del aula, se descubran y valoren las diferentes culturas, siempre la cultura dominante se impondrá sobre otros acercamientos y manifestaciones culturales. Por eso el aula inclusiva se construye desde la asunción del valor de las múltiples culturas y subculturas, desde el respeto y el reconocimiento de las diferencias más comunes y familiares, no sólo las de las minorías. Para evitar ese error López Melero (1998) propone enfocar el tema desde la perspectiva de que todo el mundo tiene una cultura (incluso en aulas aparentemente homogéneas), que todas las culturas son valiosas y merecen respeto. Y no es fácil, aunque lo parezca. Evitar caer en la construcción de «un curriculum turístico» es un trabajo a largo plazo que exige auto-analizar el etnocentrismo desde el que solemos construir y explicar la realidad.

Decía Galeano en *Los nadie* que «cuando juzgamos su cultura entendemos que (“los nadie”) no hacen arte, sino artesanía, que no practican cultura, sino folklore, que no profesan religiones sino supersticiones».

- El respeto y el reconocimiento de las diferencias de género* supone que el curriculum del aula descubra estas diferencias. El objetivo de ese descubrimiento debe ser que los niños reconozcan y acepten las diferencias de sexo, sin que, al mismo tiempo, se limiten a esas características. Una tarea importante es descubrir las ideas estereotipadas y limitadas sobre lo que se atribuye a cada sexo, abriendo nuevas opciones a los niños y niñas. Así mismo estimular las interacciones entre iguales, evitando y denunciando todo síntoma de sexismo, es una tarea hoy en día básica y aceptada en cualquier aula que pretenda ser inclusiva. Como Torres (1999) señala la revisión del curriculum desde esta óptica y su desarrollo en el aula es una tarea que exige la consideración de todos y cada uno de los elementos del curriculum y de la vida del aula.
- El respeto y descubrimiento de las diferencias religiosas* está muy relacionado con el de las diferencias raciales, culturales y familiares. El reto que plantea este tema a los profesores es cómo descubrir esas diferencias y respetarlas sin romper el sentido de comunidad del aula. Como Booth y Ainscow (1998) plantean el aban-

dono del lenguaje del «nosotros» ha de ser fundamental en una escuela donde las distintas manifestaciones y creencias se respetan y valoran por igual. Si este tema se revisa desde un pensamiento articulado sobre el «nosotros somos cristianos» y «Pedro es testigo de Jeová», no estaremos evidentemente planteando que todos tenemos orígenes y características culturales únicas.

—*El respeto a las diferencias de destreza y capacidad* es una tarea ciertamente compleja. Estas diferencias suelen ser conocidas de antemano por los niños, pero suelen también estar categorizadas y jerarquizadas en sus mentes. Para contrarrestar esta tendencia a diferenciar negativamente en función de la capacidad (intelectual por ejemplo, pero de ver también, o de oír, o moverse, etc.), centros y profesores han de acometer la tarea de identificar múltiples capacidades en cada persona y ensalzar las mismas, destacando lo que de positivo tiene cada una de ellas.

Sirva de ejemplo el caso de un colegio que ya a finales de los 80 organizó un taller en el centro en el que los niños del aula de educación especial (entonces cerrada) se desplazaban a las aulas normales a enseñar macramé a sus compañeros. El descubrimiento, por los alumnos sin problemas, de las capacidades de sus compañeros fue tal que desde entonces se mantienen actividades en esa línea, tendentes a destacar las aportaciones que cada uno puede hacer al grupo.

Unido a ello, el autoanálisis sobre las limitaciones propias se plantea como una actividad realmente potente para que los alumnos comprendan la diversidad de capacidades en la escuela. La cooperación por otro lado es una alternativa realmente valiosa para fomentar actitudes de comprensión hacia la diversidad, y a la vez de ayuda-mutua. Cuando no se penaliza la necesidad de ayuda (se hace muy frecuentemente con el apoyo fuera de clase o incluso dentro), sino que se plantea como algo familiar, los alumnos pueden llegar a ser un gran apoyo y estímulo para sus compañeros.

Descubrir y respetar las diferencias familiares es otra clave en toda aula inclusiva. En la sociedad actual la composición y extensión de la unidad familiar ha variado enormemente y los considerados contextos familiares no convencionales son cada vez más frecuentes (Palacios, 1998; González y Triana, 1998). En una única clase puede haber alumnos que convivan con sus padres, con uno solo de ellos, con la familia extensa, con familias de acogida, con familias mixtas, con padres adoptivos, en hogares o instituciones, etc. La necesidad de comunicar a los alumnos las diversas formas de vida familiar es un reto que los maestros deben asumir no sólo como actividad puntual (tema «familia») sino al planificar todas las actividades de la vida del aula, evitando al desarrollo y la puesta en marcha de actividades que den por supuesto que todos los alumnos provienen de familias nucleares tradicionales, y que reconozcan en cambio distintas formas familiares de amor y apoyo mutuo.

Oponerse a los estereotipos y a la discriminación es en consecuencia una meta más a plantearse en el aula. Tal y como se ha ido indicando crear un aula inclusiva no es solo una cuestión de reconocimiento y aceptación de la diferencia, es descubrir y enseñar a los alumnos la forma de oponerse a los estereotipos y a la discriminación, considerando a los mismos, en la línea señalada por Apple (1999) y Giroux (1997), como futuros ciudadanos con capacidad de ofrecer resistencia y actuar en contra de la desigualdad social. Pero más allá de esa meta a largo plazo los alumnos pueden aprender en el aula a oponerse al racismo, al sexismo y a otros tipos de discriminación en sus propios ambientes, pueden aprender a distinguir entre prejuicios y juicios fundamentados, entre tolerancia e intolerancia, entre participación y mera presencia, entre inclusión y exclusión.

En definitiva, la creación de comunidades inclusivas de todas las personas es una tarea que ha de acometerse también desde el curriculum del aula. Posponer o delegar la diversidad hasta el tratamiento individual de la misma puede llevar al inicio de un proceso que acaba siendo de nuevo segregador. Así que la respuesta a la diversidad exige respuestas a nivel de aula, replanteamientos, modificaciones y mejoras organizativas y grupales a nivel de aula, y cualquier otra respuesta que sea necesaria, siempre que sea abordada desde la concepción del aula como comunidad inclusiva.

EL AULA COMO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE PARA TODOS

Siempre he visto cómo los demás avanzaban, y yo me quedaba atrás... no porque no pudiera, sino porque siempre andaba enzarzado con los profesores. Yo a lo mejor me pasaba, entonces me castigaban y me echaban de clase, al pasillo. Al volver sólo quería seguir mareando. Me aburría en clase, no me gustaba lo que hacíamos, no tenía ningún interés [...]. (Pedro, 18 años, habla de su experiencia escolar.)

Nada más lejos de al anterior afirmación que la idea del aula como espacio educativo donde aprenden todos, alumnos y profesores, y donde el aprendizaje se concibe y diseña como experiencia colectiva, comunitaria, no sólo como proceso privado e individual. Al hablar de una sociedad del aprendizaje, al hablar de una sociedad en permanente evolución, y del aula como comunidad inclusiva que ofrece oportunidades de aprendizaje a todos sus alumnos debemos plantearnos así las cosas.

Dos cuestiones son clave a la hora de analizar este carácter del aula como comunidad de aprendizaje: el diseño y desarrollo curricular, la programación diseñada o suscrita por el profesor del aula, y la forma en que los alumnos aprenden en el aula (estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, etc.).

La programación de aula es el instrumento explicativo básico del currículum real a desarrollar por toda la clase. Esa programación ha de ser la expresión de la actividad didáctica a desarrollar por todos los alumnos, así como de los objetivos instructivo-formativos a conseguir.

Por eso la *no curricularidad*, concepto que alude al hecho, a veces mantenido y defendido, de que algunos alumnos (por ejemplo los alumnos con necesidades educativas especiales), no pueden desarrollar un currículum formalizado en el aula, es sinónimo de negación del derecho al aprendizaje de todo alumno. Los objetivos educativos del aula como grupo han de estar definidos en términos de enseñanza-aprendizaje, para que *todos* sus alumnos se incorporen de forma plena al trabajo académico del aula. Debe planificarse su incorporación al trabajo global (incluso aun en el caso de que existan diferencias significativas en el mismo). Es responsabilidad del profesor evitar, en la medida de lo posible, la dualidad académica que conlleva a la exclusión. Cuanto más adaptada esté la programación del aula a la diversidad imperante en la misma, menos necesidad habrá de hacer adaptaciones individuales: intervenciones especiales diferenciadas y singulares para un alumno.

En segundo lugar, decíamos que la vida académica del aula queda reflejada en las tareas que los alumnos desarrollan en la misma en la forma en que se organiza el aprendizaje, el espacio, en los métodos seguidos, en los procesos desarrollados. Desde esta perspectiva, los objetivos y contenidos, el eje organizador de los mismos, su grado de concreción, los criterios seguidos para su elección y secuenciación, el nivel cognitivo, los procedimientos, métodos, recursos y apoyos, la evaluación o el tiempo empleado para cada una de las áreas y tareas en el aula constituyen algunos de los componentes básicos del entramado académico del aula, en los que es posible identificar y conocer qué es lo que los alumnos aprenden, qué es lo que no aprenden y cómo lo aprenden.

Pero el aula es un contexto académico, no meramente formal, y rígido. Ya en 1977 Doyle señalaba la simultaneidad y multidimensionalidad de acontecimientos, como características esenciales de la vida de cada aula. De ahí las distancias entre diseño y desarrollo curricular —cuando se concibe aquel como algo previo y rígido— y de ahí que en la práctica sea frecuente lo contrario: la interacción mutua entre ambos a fin de responder a las situaciones concretas que se van generando. No es posible separarlos.

Así pues, configurar una intervención pedagógica que promueva el aprendizaje para la diversidad de alumnos del grupo-clase, requiere comprender que el aula es un contexto académico que necesita ser revisado, analizado y evaluado desde la perspectiva de la diversidad. Requiere asumir el análisis del aula y sus necesidades como tarea previa o concomitante a cualquier proyecto que se quiera desarrollar desde una didáctica inclusiva en el aula.

Las actividades en el aula

¿Cómo pueden abordarse en la práctica esos principios e intenciones? Vamos a plantear algunas alternativas e ideas que han ido desarrollándose en esta línea. Como consecuencia de las insuficiencias de los currícula estandarizados en la educación en general, y más aún en la educación inclusiva ha ido abriéndose paso y vinculándose a la inclusión, un enfoque holístico y constructivista del aprendizaje. El reconocimiento del alumno como el centro del aprendizaje, la necesidad de partir y construir desde lo que él ya domina se ha planteado como la clave del proceso (Lipsky y Gartner; 1997; Marchesi y Marín, 1998) insistiéndose en la necesidad de una selección funcional de los objetivos, significativa de los aprendizajes, participativa de los procesos de aula, como vía para crear una comunidad de aprendizaje para todos.

Son muchos los trabajos que han abordado cómo plantear las actividades y tareas en el aula, para que lleguen a todos los alumnos (Brenan, 1988; Brown, 1989; Illán, 1995 y Jiménez y Vila, 1999). Vamos a plantear los principios propuestos por Díez Gutiérrez (1997) toda vez que son bastante representativos de las demandas que se hacen más comúnmente:

- Las actividades y tareas tienen que ser *significativas y vitales*, deben conectar vitalmente con las necesidades de los alumnos. Esto significa que las actividades han de responder a los que los maestros creen que los alumnos necesitan, han de conectar con su situación, su edad y sus conocimientos de partida. Significa esto también garantizar el sentido de lo aprendido (Gimeno, 2000). En última instancia se logra así que las actividades en sí mismas sean un recurso a las necesidades de los alumnos.
- Accesibles*. Tienen que suponer un aprendizaje progresivo y continuado que se construye desde la propia realidad del alumno, pero que a la vez sea relevante para su aprendizaje. Bajar el nivel de exigencias no es evidentemente una forma de plantear la inclusividad.
- Útiles*. Las actividades y tareas del currículum tienen que ser útiles también a corto plazo, de cara a los alumnos, bien para construir otras nuevas actividades, bien para acceder a opciones o planteamientos determinados. Los contenidos de aprendizaje deben también tener en cuenta el carácter dinámico de lo que hace falta para vivir y trabajar satisfactoriamente en una comunidad (el centro de atención es pues en última instancia cómo aprender).
- Atractivas*. Ainscow (1995) ha resaltado especialmente esta característica que se olvida a menudo en las aulas. La mejor forma de aprender *para todos* es aquella

que sumerge y atrae al alumnos. Los aprendizajes basados en la repetición, en la mecánica, o en procedimientos estandarizados tan típicos en el pasado en propuestas «especiales», no hacen sino aumentar las dificultades de aquellos que ya las tienen de partida. También Gimeno (2000) ha señalado que no se trata de poseer, de acumular conocimientos, sino de la posibilidad de hacer algo con ellos, de apropiárnoslos.

- Experimentales*. La experiencia vital, la participación en aquello que se aprende, la responsabilidad en el propio proceso de aprendizaje son características que ayudan a desarrollar una enseñanza más eficaz para todos.
- Acompañadas*. Las tareas y actividades que contemplan el aprendizaje en grupo, la ayuda mutua, la cooperación entre compañeros, son también un fuerte acicate para promover el aprendizaje de todos los alumnos y para que los alumnos se responsabilicen unos a otros sobre el necesario proceso de aprendizaje de cada uno y del grupo. Zabalza (1986) planteaba también la Pedagogía de la presencia, que viene a reforzar esta misma idea.
- Reflexivas*. Tareas y actividades deben incorporar la necesaria reflexión conjunta e individual tanto sobre lo que se aprende como en relación a lo que se aprende. La coordinación de contenidos de manera vertical (los aprendidos a lo largo del curso) y horizontal (los aprendidos simultáneamente pero enseñados en distintas materias o por distintos profesores) ayudará a favorecer procesos de aprendizaje reflexivos que faciliten en los alumnos un acceso crítico del conocimiento.
- Con repercusión social*. El reconocimiento externo de la valía o mérito de cualquier actividad es una vía para la inclusión social muy clara. Dado que la aprobación y estima social tienen un gran poder de influencia sobre el aprendizaje, se pueden convertir en una importante guía para la inclusión.
- Que utilicen todos los recursos a mano*. No sólo las nuevas tecnologías son útiles como recurso para el aprendizaje, cualquier apoyo, material o medio de la vida cotidiana (incluso los materiales contruidos por los propios alumnos) se puede convertir en el mejor instrumento (por su cercanía y significado) para estimular el aprendizaje de los alumnos.
- Colectivas y solidarias*. Ya hemos señalado que potenciar un tipo de tareas que no sean competitivas ni selectivas, sino cooperativas se convierte en un instrumento importante para el aprendizaje desde una óptica inclusiva. Si los alumnos aprenden a aprender inclusivamente, probablemente desarrollarán en el futuro las actitudes y los compromisos necesarios para oponerse a cualquier forma de enseñanza o sociedad pensada solo para unos cuantos.

En definitiva, podríamos plantear que las características que hemos mencionado contribuirán a la mejora de la educación para todos los alumnos. ¿O no son las anteriores una buena muestra de las señas de identidad de una concepción activa y rica del proceso de aprendizaje?

Estrategias y agrupamientos inclusivos

Las estrategias didácticas de atención a la diversidad también han sido estudiadas como elemento de inclusión. Desde esta perspectiva, las mismas deben apoyarse en una serie de principios generales que se refieren básicamente a la organización flexible del trabajo y a nuevos agrupamientos y modos de construir el conocimiento en el aula, de tal forma que se permita la expresión de las peculiaridades de cada grupo y una atención diversificada a los alumnos dentro del mismo.

Para Gimeno y Pérez Gómez (1992:331). Estos principios generales son los siguientes:

- la variedad en las tareas*, las cuales no deben ser siempre las mismas ni idénticas para todos, favoreciendo de este modo la «diversificación», ya que cada actividad representa diferente forma de relacionarse con el contenido, distinto aprovechamiento de materiales y representación del contenido;
- unidades de trabajo estructuradas y fáciles de seguir*, lo que supone dar a los alumnos la oportunidad de trabajar independientemente y al profesor poder atender a los que presenten mayores dificultades así como orientar las tareas que se realicen simultáneamente en un mismo grupo;
- diferenciación en el estudio de temas o en parte de los mismos*, presentando distintos niveles de realización para alumnos aventajados e intensificándolos para los que presenten problemas. El profesor deberá propiciar la realización del trabajo independiente por parte de los grupos o del alumnos individual para favorecer asimismo el desarrollo individual;
- distribución del tiempo del profesor entre subgrupos de alumnos*, para lo cual se requiere que el trabajo esté previamente estructurado. Las tareas simultáneas permiten al profesor repartir su tiempo y atender diferencias dentro de su clase;
- la distribución de alumnos para trabajos en pequeños grupos*, que pueden versar sobre distintos temas o partes de la misma unidad, permitiendo también la diversificación;
- medios diversificados para el desarrollo del curriculum*, los cuales ofrecerán al alumno una información por distintas vías e idénticos estímulos;

Pero, además la enseñanza pensada para todos exige *flexibilidad* no solo en la concepción curricular sino también en el aula. Esa flexibilidad se refiere entre otros aspectos prácticos a la forma en que se agrupan los alumnos, también a la distribución espacial del aula que ha de prever la posibilidad de considerar la diversidad, posibilitando el trabajo en diferentes agrupamientos.

Distintos autores han analizado las potencialidades de diversos agrupamiento en el aula inclusiva (grupo-clase amplio; grupos de discusión; grupos de trabajo, grupos cooperativos, agrupamientos flexibles, trabajo individual). De los distintos agrupamientos, son los agrupamientos flexibles y los agrupamientos cooperativos los que más se han analizado y probado por sus posibilidades para fomentar contextos inclusivos. Pero, ¿qué aportan los mismos a la construcción de un aula inclusiva?

Agrupamientos flexibles

Los «agrupamientos flexibles» se basan en la posibilidad de aprendizaje de los alumnos en grupos heterogéneos y flexibles según áreas, y en la posibilidad de cambiar de grupo en cualquier momento del curso. El criterio para diferenciar un grupo no depende del tipo de metodología empleada, sino que tiene como punto de referencia la situación del alumno respecto a su progreso personal y su posición en relación al currículo del área de que se trate (Hernández, 1997).

Los agrupamientos flexibles consisten, por tanto, en agrupaciones de alumnos que pueden organizarse en torno a niveles de aprendizaje de modo flexible, de forma que el alumno que haya superado un nivel de dificultad podrá pasar a otro nivel de aprendizaje. En palabras de Vinyas Cireras (1991:8) consistirían en «agrupamientos en lo que se refiere a niveles de aprendizaje de los alumnos, a tiempo parcial y limitado y para determinadas materias».

Asimismo, para Gimeno y Pérez Gómez (1992:297), la «agrupación flexible» permite «prever diferentes tipos de agrupamientos de alumnos para distintas actividades y/o materias». De esta forma, una conferencia, una clase magistral o la orientación de un trabajo pueden darse en grandes grupos, seguidas de tareas individuales, investigación en laboratorio, trabajo de biblioteca o de actividades en pequeños grupos para desarrollar la unidad didáctica iniciada con la actividad de gran grupo (Hernández, 1997).

En los agrupamientos flexibles los alumnos se relacionan y, además, trabajan a su propio ritmo de aprendizaje, así los alumnos se juntan para realizar una actividad determinada sin necesidad de pertenecer a un mismo nivel. De esta forma se favorecen la comunicación y las relaciones interpersonales, lo que genera un clima de participación que facilita dinámicas de trabajo dentro del mismo grupo. El rendimiento y tratamiento

de la diversidad con estos agrupamientos pueden ser compaginados sin que produzcan problemas.

Para García Suárez (1991: 9), el agrupamiento flexible de los alumnos aporta ventajas al proceso de enseñanza-aprendizaje entre las que señala las siguientes:

- posibilita una enseñanza menos graduada que la de la misma enseñanza cíclica prevista en el sistema educativo,
- proporciona una enseñanza más continua dentro de los diferentes niveles que comportan un ciclo,
- exige una programación de la enseñanza que contemple una visión más amplia de las necesidades y capacidades individuales,
- define con precisión los objetivos de la enseñanza dosificando para su logro el factor tiempo: objetivos a corto, a medio y a largo plazo,
- interrelaciona más las áreas curriculares entre si y éstas con sus respectivas materias.

Los grupos flexibles pueden organizarse según diferentes modalidades de agrupamiento, en función de la unidad de referencia entre alumnos (grupos interaulas, grupos internivel y grupos interciclo), según la materia o la modalidad de participación (grupos de trabajo y grupos de actividades).

Sin embargo, los agrupamientos flexibles, sino se manejan con especial cuidado pueden dar lugar a la creación y reificación de desigualdades. En la medida en que el criterio de agrupamiento sea el rendimiento (un criterio tan común en la escuela) se corre el riesgo de convertirlos en un instrumento que termina en segregación, al agrupar a los alumnos según su capacidad o aprendizaje, actuando así en sentido contrario al original (permitir una enseñanza flexible y adaptada a la diversidad de alumnos).

Los métodos cooperativos

No es difícil pensar que en una escuela inclusiva la organización cooperativa, de trabajo en grupo ha de prevalecer sobre los planteamientos competitivos, pero también sobre los individuales.

Se trata de un grupo de métodos cuya principal característica es que el aprendizaje se realiza basándose en la interacción entre compañeros. Estos métodos destacan por su viabilidad ante grupos de alumnos heterogéneos, ya que asumen que los grupos de aprendizaje incrementan la socialización y el aprendizaje de los alumnos, así como el tiempo del profesor para atender a las diferencias individuales (Slavin, 1987).

Johnson y Johnson (1985), señalan además su flexibilidad, ya que puede usarse con alumnos de cualquier edad, en cualquier materia, con una gran variedad de materiales curriculares y ayudas tecnológicas, y con cualquier tipo de estudiantes.

En la base de los métodos cooperativos confluyen la psicología conductual y la psicología social (Slavin, 1987). Desde el punto de vista de la psicología conductual el aprendizaje cooperativo representa una forma de aprendizaje basado en el «grupo de contingencias» puesto que recompensa a los alumnos en función de los logros de su grupo. Introduce una estructura de recompensa interpersonal consistente en premiar a los estudiantes sobre la base del rendimiento de su grupo. Desde el punto de vista de la psicología social el aprendizaje cooperativo enfatiza el incremento de interacciones, comprensión, aceptación y solidaridad que se producen como consecuencia de las interacciones entre iguales.

Existen para Slavin (1987), una serie de notas características de la enseñanza cooperativa que la diferencian de otros métodos convencionales:

- La *interacción* es la primera y la más esencial de ellas. El aprendizaje se produce sobre la base de la interacción entre los miembros del grupo.
- El cambio en la *estructura de recompensas interpersonales* es otro rasgo esencial en la caracterización de la enseñanza cooperativa. Esta estructura hace referencia a las consecuencias para un alumno de los resultados de sus compañeros. Así en una estructura competitiva el éxito de un alumno necesita del fallo relativo de otros. Existe una interdependencia negativa de recompensa. Justo frente a ella, como opuesta, se halla la estructura cooperativa, en la que el éxito de un alumno ayuda al éxito de los otros. Se crea así una estructura de recompensas positiva. Por último, la estructura de recompensa individualizada se da cuando los logros de los alumnos son totalmente independientes unos de otros. Existe aquí independencia en las recompensas.
- Un tercer elemento diferenciador del aprendizaje cooperativo es la *estructura de autoridad* que se mantiene en la clase. Esta estructura hace referencia al control que los alumnos ejercen sobre sus propias actividades, como opuesto a las estrategias en que el control es ejercido por los profesores. En enseñanza cooperativa, si bien el control fluctúa de mayor a menor según qué estrategia concreta se aborde, éste es ejercido preferentemente por los alumnos.
- Por último, la *estructura de tareas* también se ve alterada. Se entiende por ello el conjunto de actividades que se realizan en la clase. Por ejemplo, lectura o trabajo en el asiento. Incluye una serie de dimensiones como el sistema de agrupamientos que se utiliza para ello: individual, grupos homogéneos o heterogéneos; la posibilidad de ayuda de unos a otros; la ayuda o no del profesor, etc.

Owens (1987), aborda también el estudio de la enseñanza cooperativa distinguiendo una *estructura de objetivos cooperativa* caracterizada por la ayuda y otra por la mutualidad: la cooperación como mutualidad y la cooperación como ayuda:

—Al hablar de estrategias basadas en la *cooperación como mutualidad* se hace referencia a un tipo de cooperación caracterizado por una relación en la que:

Tanto las metas y objetivos generales, como los procedimientos para conseguir esos objetivos son compartidos por todos los participantes. (Owens, 1987, p. 348.)

Son por tanto los objetivos y los modos de alcanzarlos lo que une a los alumnos. Podríamos pensar en éste tipo de trabajo como en una «mutualidad», en la que la aportación de todos los socios es condición indispensable para que satisfacer las necesidades (objetivos) planteadas.

—El segundo grupo de estrategias que señalábamos: *La cooperación como ayuda*, hace referencia a aquellas estrategias en las que el tipo de cooperación entre los alumnos puede caracterizarse de «ayuda». En la cooperación mutua era la propia relación con un objetivo compartido lo que unía a los alumnos. Estos cooperaban para conseguir un mismo objetivo, un objetivo mutuo. Sin embargo en las estrategias de ayuda la cooperación se produce para ayudar a otro/s alumno/s a conseguir la aportación individual que realiza cada miembro al grupo. Así la evaluación suele ser el resultado de la suma de la evaluación individual de cada miembro del grupo (Owens, 1987).

Las ventajas de este tipo de trabajo de cara a la educación inclusiva se cifran en que:

—Se produce una revalorización del aprendizaje por los alumnos que supera el valor individual que tradicionalmente se otorga al mismo. Ocurriría igual que la valoración que se hace del deporte escolar cuando es realizado en grupo. Un equipo de deportes es valorado por los alumnos porque el éxito de los miembros de un grupo da crédito al grupo y a la escuela.

—Motiva a los alumnos a ayudarse unos a otros, ya que el resultado final es un producto del grupo, a la vez que cuando un alumno debe ayudar a otro aprende al hacerlo. Al tener que organizar la información, pensamientos o ideas para ayudar a otro el alumno se implica en procesos cognitivos que favorecen su propio aprendizaje.

—Por último los alumnos se proporcionan atención y ayuda individual inmediata unos a otros dentro del propio grupo. No han de esperar como en clases tradicionales a que el profesor disponga de tiempo para atender sus dudas.

Un claro ejemplo de estos estudios es el representado por las investigaciones dirigidas a valorar la efectividad del conjunto de métodos denominados «Student Team Lear-

ning» y sus variantes, desarrollados por Slavin y sus colegas de la Johns Hopkins University (Slavin, 1980): El «Student Teams-Achievement Divisions», «Team Assisted Individualization», «Teams Games Tournaments», «Jigsaw y Small-Group Teaching».

El aula como comunidad social

Nunca me sentí una más en la clase. Entraba y salía de allí como quien entra en una casa de otros. (Luisa, 22 años.)

Huelgan los comentarios sobre la frase anterior. ¿Cuántos niños, y cuantas veces se dará esta situación en nuestras clases? Está claro que se quedaría corto, y sobre todo quedaría profundamente alterado el planteamiento de la inclusión en el aula, si ciñéramos el mismo exclusivamente a la vertiente académica o incluso si desvinculásemos ese planteamiento de otras dimensiones con las que aquél interacciona e incluso en las que se sustenta. Porque la enseñanza en el aula abarca más que el trabajo sobre saberes y contenidos organizados y prefijados en el curriculum. El trabajo desde el aula, y mucho más en un aula inclusiva, tiene que ver con la formación de las personas en todas sus capacidades —también sociales— por lo que el papel del profesor, la organización del aula, sus normas, el clima imperante, la comunicación que se desarrolla, o los factores ambientales, además de los agrupamientos y métodos deben posibilitar ese desarrollo global.

Por tanto habría que considerar y planificar los procesos sociales que allí tienen lugar. Las interacciones, el sistema de comunicación y las normas, son más que medios para abordar el curriculum: tienen sentido en sí mismas. Convertir el aula en una comunidad social para todos exige pensar y organizar el aula de un modo diferente al tradicional.

Como toda organización no meramente formal el aula tiene reglas y rutinas, genera su propia cultura, sus valores y normas susceptibles de análisis y mejora para adaptarse a la diversidad de los alumnos en la misma. Pero las reglas y rutinas no siempre se declaran o son enseñadas explícitamente. Aunque a veces se expliciten formalmente, en gran medida son de tipo informal: se mantienen y comprenden de modo tácito. No son tampoco algo que se ciña exclusivamente al aula. Hargreaves *et al.* (1978), en un paradigmático estudio identificaron tres niveles de reglas en la escuela: las *reglas institucionales* que regulan comportamientos y valores a nivel institucional, por ejemplo cómo vestirse en el centro, qué lenguaje usar entre profesores, o con los alumnos (hay centros por ejemplo en los que casi sin excepción se usa el chandal como vestimenta habitual, y hay escuelas en las que los profesores cuando hablan de otros profesores con los alumnos siempre se refieren a ellos anteponiendo el tratamiento de «señorita» o «profesor»); las *reglas situacionales* (informan sobre cómo comportarse en contextos o

situaciones específicas de la institución: por ejemplo en el recreo, en el aula de apoyo; en el bar, etc.); y *reglas personales* (aquellas que regulan el comportamiento ante un determinado profesor).

Otro aspecto clave en la vida del aula es el ambiente de clase. Sus determinantes y efectos, ha merecido desde hace más de veinte años (Fraser, 1994) la atención de numerosos estudiosos del aula. El clima y atmósfera del aula, la cohesión satisfacción, competitividad y fricciones dentro del grupo marcan en gran medida lo que allí ocurre.

También los factores ambientales como las características físicas del contexto (Thomas, Walker y Webb, 1998), tienen que ver con el comportamiento en clase y su capacidad de acogida. La organización y distribución espacial es ya de por sí un indicador de las interacciones sociales que se pueden dar en el aula. El tipo de muebles y disposición de los mismos pueden predeterminar las interacciones y relaciones. El color, las luces, la comodidad de los asientos, los materiales y hasta la decoración influyen en el desarrollo de la vida del aula.

Tampoco el profesor y los alumnos son individuos aislados, ni sujetos pacientes de lo que ocurre en el aula. Antes bien, son procesadores activos de información y elaboradores de comportamientos como componentes de un grupo cuya intencionalidad y organización crea un clima de intercambio y genera patrones de comportamiento grupal y colectivo.

Los roles de los alumnos y el profesor dentro del aula son pues roles creados dentro de una situación social. Para su comprensión habremos de traspasar la barrera de lo meramente observable, habremos de trascender los comportamientos observados para adentrarnos en las asunciones y creencias de profesores y alumnos sobre el aula, su función, el aprendizaje, etc. El tema no es nuevo, desde 1980 se reconoce toda una corriente de análisis e investigación—denominada de pensamiento del profesor—o paradigma mediacional— que en nuestro país sistematizó y desarrolló muy claramente Marcelo (1987; 1988) y que arranca precisamente de la consideración de que lo que profesores y alumnos hacen en el contexto del aula está mediatizado por lo que piensan, por sus creencias, valores y principios. Hay un mundo subjetivo no abordable con el simple escrutinio de hechos observables, que da sentido y justifica a los mismos.

También los estudios que analizan el centro escolar y el aula como organizaciones no sólo meramente formales, sino como comunidades con cultura propia suponen, como ha señalado López Yáñez (1995) una nueva lente, para analizar la vida del aula que incide en la construcción social y el carácter intersubjetivo de la misma. Por eso estos estudios destacan la importancia de ir más allá de los hechos, de analizar los significados que subyacen a los comportamientos, así como los significados de los hechos que

acontecen en el aula entendiendo que estos son el auténtico telón de fondo que otorga sentido y explica la misma. Porque:

Los mismos hechos tienen significados diferentes en distintos contextos. Lo importante no son pues los hechos en sí, sino lo que estos significan para la gente que vive allí. (López Yáñez, 1995:13 años.)

La cuestión, por tanto radica en la necesidad de entender que para una comprensión adecuada de la vida del aula será preciso conocer cómo el profesor y los alumnos piensan la misma, como comprenden, explican y construyen significados en el aula.

Según todo ello, el aprendizaje es algo más que un proceso cognitivo, es un proceso en el que interviene de manera decisiva la dimensión social, la afectiva y la efectiva. Y, tenemos que tomar conciencia de ello para contemplarlo e incluirlo en la planificación y en el desarrollo del trabajo en el aula. Si la educación y formación de la persona es algo más que un proceso meramente instructivo, la dimensión social del aula es un elemento de referencia básico a considerar, programar y evaluar por el profesor, y no, como parece en ocasiones, una dimensión que se asume como dada, como si fuera un dato curioso, ajeno o simplemente una cuestión de índole psicológica —no estrictamente pedagógica— y por eso secundario en la vida del aula. Vamos a ver algunas de las características atribuidas a las comunidades sociales inclusivas que se crean en el aula.

Thomas, Walker y Webb (1998) y también Hall (1996) han analizado las características de los grupos en los que se producen más interacciones inclusivas. De sus estudios podemos derivar una serie de condiciones que facilitan la creación de ambientes acogedores, capaces de incluir a alumnos con distintas capacidades, habilidades, aptitudes, intereses, etc. Esos contextos reúnen en general las siguientes características:

—*Definición clara y comprensible de las normas.* Se ofrecen referencias claras a los alumnos en el aula, en las que apoyarse, que sirven para ayudarles a guiar la acción y delimitan los límites y las posibilidades en las relaciones, en el trabajo etc. Las reglas reflejan de forma clara y comprensiva la filosofía del tratamiento justo e igual que se espera en el aula.

Stainback y Stainback (1999) señalan que las reglas en las aulas inclusivas suelen presentar los derechos de cada miembro. Por ejemplo: «Tengo derecho a aprender según mi capacidad, esto significa que nadie ridiculizará mi forma de aprender».

—*Participación* de todos en la elaboración de normas del grupo. Lograr la implicación de los alumnos en el grupo, su responsabilidad y su capacidad para afrontar conflictos depende en buena medida de las posibilidades de participación, de gestión y construcción conjunta de las normas. La negociación y consenso de las normas de grupo no solo clarifica las actuaciones sino que facilita su seguimien-

to por los alumnos que se sienten parte de las mismas (Thomas, Walker y Webb, 1998).

- Flexibilidad* en los acuerdos. La existencia de normas en un aula no puede acabar convirtiéndose en mecanismo de exclusión. Para evitar eso, es frecuente en estas aulas que se reconsideren las normas siempre que sea necesario.
- Relaciones simétricas entre alumnos y con los alumnos*. El tipo de relación que se establece en estas aulas parte del reconocimiento de que todas las personas son iguales y tienen los mismos derechos.
- Relaciones que potencian los aspectos más positivos*. Las relaciones se plantean de tal forma que potencien las dimensiones más positivas de la persona, se celebran y estimulan los éxitos y avances de los alumnos así como las interacciones positivas frente a los conflictos, de tal forma que se estimula la tolerancia, la negociación y la autonomía.

El aula como comunidad de apoyo

En un aula que no excluye a sus alumnos el apoyo ocupa un espacio realmente diferente a como se concibe tradicionalmente. En primer lugar el apoyo que la escuela y el aula precisa para responder a las demandas de la educación inclusiva, no es ni ha de ser concebido como algo ajeno o externo a la misma. En segundo lugar, el principio básico para el desarrollo del mismo es el apoyo al aula, más que al alumno. En tercer lugar el apoyo no puede convertirse en un elemento penalizador de determinadas situaciones y alumnos, a la inversa debe ser elemento de inclusión y reconocimiento, de unión y potenciación dentro del grupo. Como Stainback y Stainback, señalan:

[...] hay que insistir en que, en las comunidades inclusivas, los dones y talentos de cada cual (incluyendo aquellos alumnos tradicionalmente definidos por sus discapacidades profundas o su comportamiento crónicamente molesto) se reconocen, estimulan y utilizan en la mayor medida posible. Esto sucede porque cada persona es un miembro importante y valioso con responsabilidades y tiene una función que desempeñar para apoyar a los otros. Todo ello ayuda a fomentar la autoestima, el orgullo por los logros, el respeto mutuo y el sentido de pertenencia al grupo y de valía personal entre los miembros de la comunidad. Es imposible que esto suceda si algunos alumnos están siempre recibiendo apoyo y nunca lo proporcionan. (Stainback y Stainback, 1999: 23.)

El apoyo que el aula inclusiva plantea, no es un apoyo experto ni prescriptivo, es por el contrario un apoyo que promueve la indagación, la búsqueda conjunta de soluciones, el diálogo y la confrontación entre profesores en la escuela. Dyson (2000) llama

a esta concepción del apoyo como «apoyo crítico». La principal característica de este apoyo es que se interesa sobre todo por la deconstrucción de cualquier práctica en curso, tanto en sus asunciones éticas, como políticas, pedagógicas, etc. y se preocupa del análisis de las alternativas que se rechazan así como de aquellas por las que se toma partido. Es pues un proceso que lleva a que la práctica educativa se construya y deconstruya a través del análisis y debate crítico, un proceso que pretende poner bajo cuestión incluso las mejores prácticas. Es por tanto este un planteamiento similar al que mantenía Skrtic desde su postura reconstruccionista y que a su vez denominaba «pragmatismo crítico» (1995) apelando a la necesidad de revisar y cuestionar las prácticas existentes.

Pero ¿cómo puede articularse ese apoyo?, ¿cómo puede en la práctica convertirse el aula en una comunidad de apoyo? Stainback y Stainback plantean algunas formas básicas de conducir el aula hacia lo que Strully y Strully (1990) denominan una comunidad de ayuda:

- Fomento de las redes naturales de apoyo. En un aula que quiere aceptar y usar positivamente las diferencias entre alumnos sin recurrir a ayudas que pueden resultar especialmente agresivas o excluyentes, los profesores tienden a fomentar las redes naturales de apoyo que existen en la misma. Esto supone plantear la enseñanza contando con los propios alumnos como apoyo: los sistemas de aprendizaje en grupo cooperativo, los sistemas de aprendizaje apoyados en las tutorías entre compañeros, (Ovejero, 1992; Pujolas, 1999) en los que los alumnos ayudan y colaboran en el aprendizaje de otros alumnos; los «círculos de amigos» (Snow y Forest, 1987), los «sistemas de compañeros y amigos» o las «comisiones de apoyo entre compañeros» en los que los alumnos colaboran en las adaptaciones individualizadas de alumnos con necesidades educativas más profundas suponen el desarrollo y a la vez la exploración de nuevas formas de apoyo para convertir la clase en una comunidad más inclusiva y acogedora.
- Apoyo de un experto dentro del aula. Thomas, Walker y Webb (1998) en su estudio del apoyo en contextos que intentan prevenir la exclusión de determinados alumnos, señalan cómo la mejor solución cuando se necesita apoyo especializado es la de integrar este apoyo dentro del aula.

El apoyo centrado en la escuela no puede simplemente ser para el beneficio de un tipo particular de alumnos, incluso si se hace desde el planteamiento interactivo de las necesidades del alumno. Debe también apoyar a los otros alumnos y al profesor del aula. (Thomas, Walker y Webb, 1998:11.)

De cualquier modo la decisión sobre el tipo y magnitud de apoyo que se ofrezca a un alumno dentro del aula es una decisión que conviene considerar desde nuevos referentes. La decisión de apoyo, como señalan York, Giangreco, Vandercook y MacDo-

nald (1999) no es una decisión del profesional del apoyo únicamente, sino de todos los implicados, siendo estos todos los miembros del equipo educativo que participan en la educación de la persona a la que se va a apoyar. Hasta tal punto es así, que incluso se plantea que el apoyo podría ser proporcionado por cualquiera de ellos (Gallego, 2000). No son pocas las reflexiones y las llamadas de atención sobre los riesgos y consecuencias negativas de un apoyo excesivo:

- Reducen el tiempo dedicado a la interacción entre alumnos.
- Interrumpen el desarrollo normal de las actividades.
- Dificultan la coordinación y la comunicación entre adultos.
- Abruman a las familias con la presencia de un gran número de profesionales.

El planteamiento es por ello el de proporcionar tan sólo los apoyos especiales que sean precisos. Por tanto, en los casos en que hace falta la presencia de expertos externos al aula para dar respuestas a las necesidades de algún alumno, la clase se modifica y organiza no sólo para dar respuesta a las necesidades de ese alumno, sino para intentar aprovechar esas necesidades como apoyo para el resto de los alumnos. Es esta una nueva forma de concebir el apoyo que supone realmente un reto importante al aula, pero un empuje y una apuesta definitiva por la inclusión social.

Un ejemplo sencillo de cómo maximizar esa ayuda para que llegue a todos los alumnos es por ejemplo el que se podría dar cuando un especialista en audición y lenguaje entra en la clase a trabajar con un alumno con una discapacidad auditiva. Se puede aprovechar la presencia de ese profesional de una doble forma:

- Incluyendo en las sesiones un programa básico de lenguaje de signos para los otros alumnos, de forma que puedan comunicarse entre sí los alumnos.
 - Utilizando determinados métodos y aparatos para proporcionar una estimulación auditiva determinada a todos los alumnos (se puede conectar al ritmo, música, escucha, etc.).
- Apoyo en un aula de apoyo. Una idea de las controversias que se plantean en torno a este tema desde la filosofía inclusiva nos la da la afirmación de Thomas, Walker y Webb (1998):

Un ethos inclusivo implica que todos los alumnos deben ser educados juntos por motivos sociales y curriculares. No existe evidencia de que el apoyo fuera del aula durante períodos particulares sea beneficioso. (Thomas, Walker y Webb, 1998: 35.)

Así pues al hablar de apoyo en aulas especializadas suele hablarse de este como una actividad muy específica que tiene su razón de ser cuando la actividad que se va a realizar con el alumno es difícilmente trasladable al aula ordinaria por diversos motivos como pueden ser los derivados del uso de materiales o medios altamente especializados.

En segundo lugar, la propuesta que mejor acogida ha tenido desde el planteamiento incluso sobre las aulas de apoyo es la de su reconversión en espacios de apoyo al aprendizaje, enfatizándose así que no son espacios centrados en alumnos y que son espacios abiertos a toda la comunidad escolar (profesores y alumnos), asemejándose en cierto modo a las aulas de recursos de que hablábamos en el enfoque integrador.

LA CREACIÓN DE COMUNIDADES DE AYUDA ENTRE COMPAÑEROS

La idea de aprovechar los recursos propios de la comunidad para favorecer un ambiente inclusivo, se ha desarrollado muy vinculada a los planteamientos que enfatizan la necesidad de «ver» con nuevos ojos sobre todo los recursos humanos de la comunidad.

Pero, la creación de esa cultura de colaboración, no se reduce a los profesores. También los alumnos en el planteamiento inclusivo se constituyen en fuente y recurso de apoyo (veíamos también un ejemplo en el aprendizaje cooperativo). Vamos a ver ahora de qué manera los alumnos pueden ayudar a crear ese ambiente social inclusivo en el aula, y expandirlo incluso a la escuela o la comunidad. A través de la colaboración y el apoyo entre compañeros se reconoce así y se devuelve a la escuela un recurso oculto a los ojos de la misma:

- Redes de apoyo entre compañeros.* Se considera bajo esta denominación genérica un grupo cada vez más amplio de estrategias que se basan en la ayuda que unos alumnos prestan a otros para facilitar su inclusión (social y académica) en el centro o en el aula.
- Sistema de compañeros y amigos.* Es un tipo de red de apoyo que se basa en la creación de un círculo de amigos voluntarios que actúan como compañeros y amigos de alumnos con serias dificultades en la relación y adaptación (por muy diversos motivos). La participación de estos alumnos se dirige sobre todo a las actividades extracurriculares y comunitarias, introduciendo a los alumnos en la red social de la comunidad dentro o fuera de la escuela. Los compañeros y amigos pueden acompañar a los alumnos (dentro de un programa temporal pactado previamente) a comer en la escuela, a coger el autobús, a introducirse en deter-

minados grupos en los recreos, pueden ayudar a realizar las transiciones de curso de los alumnos, etc. En definitiva el tipo de actividades que pueden hacer es muy amplio. Los alumnos que hacen el papel de compañeros son tutorizados por algún profesor del centro que coordina las actividades, ayuda a éstos a analizar y reflexionar sobre sus experiencias y asume una mínima formación para los alumnos que participan en la experiencia.

- Círculos de amigos*. Este tipo de red ha sido descrita por Snow y Forest (1987) y Thomas, Walker y Webb, (1998). Consiste en el establecimiento de un «círculo de amigos» alrededor de un alumno con necesidades educativas profundas a su llegada al centro. Es una estrategia que pretende no sólo prestar ayuda al alumno, sino hacer conscientes a los otros alumnos de la necesidad de ayuda de algunas personas, y el compromiso para con ellas. Ante una situación así (llegada de un nuevo alumno) se pide a los alumnos del aula que establezcan cuatro círculos concéntricos que crecen progresivamente en torno a una figura central. En el primer círculo se sitúan las personas con las que se guarda una relación más estrecha (familia, el amigo más íntimo, etc.), y descendiendo en el tipo de vinculación en el último se sitúan las personas con las que se mantienen relaciones profesionales. Cada alumno de la clase debe hacer sus propios círculos, y a continuación tratar de establecer el del nuevo alumno. Desde el descubrimiento de las necesidades de ese alumno en sus círculos de amigos, se plantea una relación de ayuda voluntaria al alumno. Los estudios (Thomas, Walker y Webb, 1998) sobre los efectos de los círculos de amigos en la inclusión y participación social del nuevo alumno en el aula señalan resultados inmediatos y muy positivos a corto plazo, si bien su mantenimiento a lo largo de los años depende del grado de compromiso mantenido por los profesores y alumnos.
- Grupos de colaboración entre compañeros*. Hacen referencia a una variedad muy amplia de posibilidades (desde la creación de cooperativas de alumnos hasta iniciativas muy locales para apoyar a un determinado alumno o proyectos). En general, la forma más típica de red colaborativa, a iniciativa de los propios alumnos, es la de la creación de un espacio y tiempo específico que un grupo de alumnos dedica en los centros para atender demandas de otros alumnos que voluntariamente acuden allí.
- Comisiones de apoyo entre compañeros*. Se trata de una modalidad descrita por Stainback y Stainback (1990) que consiste en la creación dentro del aula de una comisión de compañeros a la que se van incorporando por turnos los distintos alumnos, y cuyo sentido es el análisis de las formas en que puede mejorarse el apoyo mutuo en el aula para que la misma sea una comunidad más acogedora.

Aún asumida la incertidumbre actual y con ello los riesgos de cualquier hipótesis de futuro, señalaría para cerrar este capítulo cuatro retos que creo que deberían ser abordados y que reflejan en gran medida las preocupaciones que a lo largo de este trabajo hemos ido señalando, para el avance de la educación inclusiva:

- Ampliar el foco de la inclusión.* Es necesario pensar la educación inclusiva desde el marco amplio de la comunidad social, entendiendo y aprovechando la capacidad educadora de la misma. La escuela tiene que abrirse al entorno y a la comunidad. Esa apertura ha de ser dinámica, no meramente burocrática o testimonial. Las posibilidades que una sociedad y una escuela ofrecen para la participación en condiciones de igualdad son un buen barómetro para medir su compromiso con la inclusión.
- Denunciar la exclusión.* Quizás el discurso políticamente correcto —pero hasta ahora poco eficaz en nuestras prácticas— de la inclusión, deba dejar paso al discurso de la exclusión como herramienta de cambio. Eso significa asumir e incorporar la idea de construcción social de la exclusión a las agendas de investigación y al propio ejercicio profesional. El papel que la investigación educativa (sobre todo de la llamada investigación participativa, biográfica-narrativa y emancipatoria), pero también el papel que distintas asociaciones (de padres, ciudadanas, de profesores, etc.) deben jugar en la identificación y difusión de los procesos de exclusión y las barreras al aprendizaje en los centros educativos y en la sociedad, es una vía que en nuestro contexto se tiene que desarrollar.
- Colaborar en la construcción del conocimiento de la inclusión.* Los obstáculos y la complejidad de la educación inclusiva me llevan a persistir en la idea de caminar por aquella vía de construcción del conocimiento que enfatiza el carácter crítico y dialógico del mismo, su fundamentación en la «conversación» y discusión entre teoría y práctica, y su apoyo en la construcción —compartida— de discursos y profesionales. Esto supone superar las ideas simplistas sobre la colaboración (como mero trabajo en grupo), y avanzar desde la colaboración entre iguales hacia la colaboración entre profesionales y agencias diversas, con distinto estatus profesional y adscripción disciplinar.
- Resistir activamente a las fuerzas que invitan a la exclusión.* Por formales y respaldadas (en términos normativos incluso) que sean las mismas, habremos de defender que la educación inclusiva no es un modelo técnico de hacer educación que pueda ser desplazado por otros modelos que se presenten como más eficaces e ideológicamente «neutrales» de respuesta a la diversidad. Planteándolo así, ten-

dremos una oportunidad de aprender a ser ciudadanos en una sociedad que reconoce e incluye las diferencias y excluye las desigualdades. La resistencia activa supone por tanto plantear la idea de inclusión, como un modo de vida, como un modo de hacer y estar en la sociedad. Y por ende en el centro y el aula.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M.: *Conjunto de materiales para la formación de profesores. Las necesidades especiales en el aula*, París: UNESCO, 1994.
- «Education for all: making it happen», *Support for Learning*, 10 (4), 1995, pp. 147-155.
- APPLE, M.W.: «Creating profits by creating failures: standards, markets and inequality in education» [ponencia presentada en el *Congreso Internacional de AEDES: «Reto social para el próximo milenio: educación para la diversidad»*, Madrid, diciembre de 1999].
- BARTON, L.: «The politics of education for all», *Support for Learning*, 10 (4), 1995, pp. 156-160.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M.: *From them to us*, London: Routledge, 1998.
- BRENNAN, W.: *El currículo para niños con necesidades especiales*, Madrid: MEC Siglo XXI, 1988.
- BROWN, L.: *Criterios de funcionalidad*, Barcelona: Edc. Millán/Fundació Catalana Síndrome de Down, 1989.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J.: «Estrategias de intervención socioeducativa con alumnos con necesidades educativas especiales», en F. SALINAS y E. MORENO (coord.): *Semejanzas, diferencias e intervención educativa*, Granada: Fundación Educación y Futuro, 1997, pp. 189-209.
- DYSON, A.: «Questioning, Understanding and supporting the Inclusive School», en H. DANIELS (ed.): *Special Education Re-formed. Beyond Rhetoric?*, Londres: Falmer Press, 2000, pp. 85-100.
- GALLEGO: «El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva», en *Revista de Educación*, 327 (2000), pp. 83-105.
- GARCÍA SUÁREZ, J.: «Los agrupamientos flexibles», en *Apuntes de Educación*, 41 (1991), pp. 9-12.
- GIMENO, J.: *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Madrid: Morata, 2000.
- GIMENO, J. y PÉREZ, A.I.: *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata, 1992.
- GIROUX, H.: «Jóvenes, diferencia y educación postmoderna», en M. CASTELLS; R. FLECHA; P. FREIRE; H. GIROUX; D. MACEDO y P. WILLIS (eds.): *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona: Paidós, 1997, pp. 97-128.
- GONZÁLEZ, M.^aM. y TRIANA, B.: «Divorcio, monoparentalidad y nuevos emparejamientos», en M.J. RODRIGO y J. PALACIOS (coords.): *Familia y desarrollo humano*, Madrid: Alianza Editorial, 1998, pp. 373-398.

- HALL, J.: «Integration, inclusion, what does it all mean?», en J. COUPE O'KANE y J. GOLDBART (eds.): *Whose choice? Contentious issues for those working with people with learning difficulties*, Londres: David Fulton, 1996.
- HARGREAVES, D. et al.: *Deviance in classrooms*, Londres: Routledge and Kegan Paul, 1978.
- HERNÁNDEZ DE LA TORRE, E.: «El grupo clase y sus diferencias individuales desde la perspectiva significativa del aula», en P. DARDER y J. GAIRÍN (coords.): *Organización y gestión de centros educativos*, Barcelona: Praxis, 1997, pp. 114-120.
- JANGIRA, N.K.: «Rethinking teacher education», *Prospects*, 25 (2), 1995, pp. 261-272.
- JIMÉNEZ, P. y VILÁ, M.: *De educación especial a educación en la diversidad*, Málaga: Aljibe, 1999.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T.: «Mainstreaming Hearing-impaired students: the effect of communicating on cooperation and Interpersonal Attraction», en *Journal of Psychology*, 119 (1), 1985, pp. 31-44.
- LIPSKY, D. y GARTNER, A.: *Inclusion and school reform: transforming America's classrooms*, Baltimore: Paul H. Brookes, 1997.
- LÓPEZ YÁÑEZ, J.: «La cultura de la institución escolar», en *Investigación en la Escuela*, 26 (1995), pp. 25-35.
- MARCELO, C.: *El Pensamiento del Profesor*, Barcelona: Ceac, 1987.
- «Concepciones, reflexiones y estrategias sociales de profesores en formación durante sus prácticas de enseñanza», en C. MARCELO (ed.): *Avances en el Estudio del Pensamiento de los Profesores*, Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1988, pp. 217-226.
- OVEJERO, A.: «Aprendizaje cooperativo e integración escolar», en OVEJERO (ed.): *Aprendizaje Cooperativo*, Barcelona: P.P.U., 1992.
- OWENS, L.: «Cooperation», en M.J. DUNKIN (ed.): *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Oxford: Pergamon Press, 1987, pp. 345-349.
- PARRILLA, A.: «Acerca del sentido y origen de la educación inclusiva», en *Revista de Educación*, 327 (2000).
- PALACIOS, J.: «Contextos familiares, no convencionales y de riesgo», en M.J. RODRIGO y J. PALACIOS (coords.): *Familia y desarrollo humano*, Madrid: Alianza Editorial, 1998, pp. 353-372.
- PUJOLÁS MASET, P.: «Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la ESO», en *Revista de Educación Especial*, 26 (1999), pp. 43-98.
- RAMSEY, P.G.: *Teaching and learning in a diverse world: multicultural education for young children*, Nueva York: Teachers College Press, 1987.
- RUÉ, J.: «El concepte de diversitat i model d'escola», en *Guix*, 217 (1995), pp. 5-10.
- SAPON-SHEVIN, M.: «Celebrar la diversidad, crear comunidad», en S. STAINBACK y W. STAINBACK, (eds.): *Aulas inclusivas*, Madrid: Narcea, 1999, pp. 37-54.

- SKRTIC, T.: «The Special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence», en *Harvard Educational Review*, 61(2), 1991, pp. 148-206.
- *Disability and Democracy: Reconstructing (Special) Education for Postmodernity*, New York: Teachers College Press, 1995.
- SLAVIN, R.E.: «Cooperative learning», en *Review of Educational Research*, 2, 1980, pp. 315-342.
- «Cooperative Learning and the Cooperative School», en *Educational Leadership*, 45(3), 1987, pp. 7-13.
- SNOW, J. y FOREST, M.: «Circles», en M. FOREST (ed.): *More education integration*, Downsviewe (Ontario): G. Allan Roeher Institute, 1987, pp. 169-176.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W.: *Aulas inclusiva*, Madrid: Narcea, 1999.
- STRULLY, J. y STRULLY, C.: «Foreword», en W. STAINBACK y S. STAINBACK (eds.): *Support networks for inclusive schooling: interdependent integrated education*, Baltimore: Paul H. Brokes Publ. Co., 1990, pp. ix-xi.
- SWADENER, E.B.; GUDINAS, R.A. y CAISER, R.B.: «Parent perspectives: an activity to sensitize teacher to cultural, religious and class diversity», en *Journal of School Social Work*, 2 (2), 1988, pp. 1-7.
- THOMAS, G.; WALKER, D. y WEBB, J.: *The making of the Inclusive School*, London: Routledge, 1998.
- TORRES SANTOMÉ, J.: «¿De qué hablamos en las aulas?», en E. RUBIO y L. RAYÓN (eds.): *Repensar la enseñanza desde la diversidad*, Morón: M.C.E.P., 1999, pp. 49-70.
- VILLA, R. y THOUSAND, J. (eds.): *Restructuring for caring and effective education: an administrative guide to creating heterogeneous schools*, Baltimore: Paul H. Brokes, 1992.
- VINYAS, J.: «El agrupamiento de alumnos y la reforma», en *Apuntes de Educación*, 41, 1991, pp. 6-8.
- YORK, J.; GIANGRECO, F.; VANDERCOOK, T. y MACDONALD, C.: «Celebrar la diversidad, crear comunidad», en S. STAINBACK y W. STAINBACK (eds.): *Aulas inclusivas*, Madrid: Narcea., 1999.
- ZABALZA, M.A.: «Bases psicopedagógicas para el diseño curricular en educación especial», en L. SOBADO y otros (coords.): *Orientaciones curriculares para la integración en educación especial*: Ediciones Tórculo, 1986, pp. 183-196.

INCLUSIÓN Y ESPECIALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN DEL ALUMNADO CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA

Joaquín Fuentes Biggi

Jefe de Psiquiatría Infanto-Juvenil de Policlínica Gipuzkoa
y asesor médico de GAUTENA San Sebastián

Resumen de la ponencia

La presentación ofrecerá una actualización sobre el autismo, revisará los aspectos educativos en estos trastornos y finalizará presentando los datos de la práctica escolar de carácter inclusivo en marcha en Gipuzkoa.

El acuerdo en los criterios diagnósticos, utilizando sistemas internacionales de codificación y aplicando instrumentos válidos estandarizados, ha permitido identificar las características psicológicas claves de las personas con este tipo de trastornos. A partir de estos hallazgos, los estudios están posibilitando el realizar investigaciones neuro-funcionales que complementan los trabajos neuro-anatómicos disponibles desde hace años.

Todo esto nos está llevando a localizar los substratos cerebrales afectados en el autismo, haciendo entender por qué tienen una deficiente visión social del entorno que les rodea y una limitada coherencia global. Es previsible que estos avances ayuden a utilizar pronto la neuro-imagen no únicamente como un campo de la investigación, sino como algo con consecuencias prácticas en el desarrollo de los programas individualizados de apoyo a estas personas.

Los estudios bioquímicos recientes, en personas y en animales de experimentación, identificando neuropéptidos y neurotrofinas, permiten imaginar con realismo el que en un futuro no lejano se contará con biomarcadores que faciliten los diagnósticos; ayuden a hacer agrupamientos más exactos de los diversos sub-grupos, y el que, además, se puedan hacer intervenciones psico-educativas (o biológicas) de tipo preventivo en aquellos casos clasificados como de futuro riesgo. Los adelantos genéticos, gracias al ingenio esfuerzo mundial actual, ayudarán a localizar nuevas anomalías de los diversos múl-

tiples genes implicados. Esto redundará en un mucho más eficaz consejo genético a las familias y es probable que abra nuevas puertas a tratamientos génicos.

Estos aspectos deberán sin duda potenciarse en los próximos años, en base al desarrollo de nuevos programas de investigación en diferentes países, notablemente como los CPEA, establecidos en Estados Unidos; las orientaciones acordadas por el recomendadas por el grupo de estudio del Instituto de Salud Carlos III.

Por el momento, sin embargo, la intervención principal en el autismo se fundamenta en la educación integradora (o mejor, inclusiva, en la nueva terminología) y la rehabilitación basada en la comunidad. La presentación revisará los conceptos subyacentes a la escuela inclusiva y los resultados de este tipo de práctica educativa. *Los principios educativos en el autismo* (individualización, colaboración padres profesionales, énfasis en competencias socio-emocionales, aprendizaje guiado visualmente, estructuración y control del entorno, comunicación aumentativa/alternativa y utilización de espacios comunitarios) persiguen hacer que el mundo tenga más sentido y fomentar, así, la participación del alumno. Todas estas medidas son de tipo «personal» (es decir, que utilizan a personas más que a ayudas técnicas) y son, en consecuencia, móviles y transmisibles. En este sentido, la inclusión no es un concepto antagónico al del autismo, sino el medio y el fin último de la intervención de apoyo.

Se destacan como elementos clave de las intervenciones eficaces el que utilicen un currículo que considere las fortalezas y debilidades específicas de cada alumno o alumna, incluyendo las limitaciones específicas de los TEA; la visión funcional y positiva de los problemas de comportamiento (considerados como indicadores de áreas de necesario aprendizaje); el favorecer la correcta transición a otros entornos y, finalmente, la participación de la familia en el proceso.

Se describirá el camino desarrollado en Gipuzkoa, y se ofrecerán datos de los actuales niños y niñas con necesidades educativas especiales y del apoyo que reciben en los centros públicos y concertados del territorio. Se prestará especial interés al colectivo clasificado como presentando Trastornos Generalizados del Desarrollo (TEA en la actual denominación), analizando su prevalencia y enfatizando que, gracias a la respuesta del marco educativo, que incluye la red comarcal de aulas estables de GAUTENA, de características pluri-institucionales, éste alumnado se educa, en su totalidad, en centros ordinarios.

En resumen, se puede anticipar que el futuro en el autismo es cada vez mejor, con modelos sólidos de servicios de apoyo comunitario, mejoría de su calidad de vida (y la de sus familias) e incorporación de nuevas tecnologías biomédicas que revolucionarán nuestra práctica.

APORTACIONES DE LA DEFINICIÓN DE RETRASO MENTAL (AAMR, 2002) A LA CORRIENTE INCLUSIVA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Miguel Ángel Verdugo Alonso

Catedrático de Psicología de la Discapacidad y Director del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca

Significado actual de la definición de retraso mental de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002

Cuando se comenzó a hablar de integración educativa, ahora hace ya más de 30 años (aunque en nuestro ámbito más bien hablamos de 20 años), lo que se inició fue un lento proceso dirigido a incorporar a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en el marco de la atención dada por la escuela común. Tras la experiencia de los primeros años se reorientó el sistema hacia la educación inclusiva, reconociendo la necesidad de atender a múltiples variables ambientales frente a los planteamientos exclusivamente centrados en problemas o deficiencias de los alumnos.

El necesario y trascendental giro hacia la educación inclusiva supone un esfuerzo titánico por cambiar el sistema y prácticas educativas tradicionales de atención a todos los alumnos con un particular énfasis en los alumnos con NEE, quizás por eso encuentra tantas dificultades. Y para superar las dificultades existentes, y mejorar la lentitud del proceso iniciado se necesitan múltiples esfuerzos, siendo esencial entre ellos la atención a la motivación y formación del profesorado y personal que atiende directamente a los alumnos. A su vez, se necesitan esquemas y propuestas aplicadas que sirvan de orientación y guía para el desarrollo de las actividades educativas y de la atención integral a los alumnos. Esas propuestas deben ser compartidas por el profesorado, los técnicos, los familiares, y los gestores, y han de reflejar los avances que la investigación y la práctica profesional van aportando con el paso de los años. Y esto es justamente lo que pretende la definición de retraso mental hecha por la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AARM) en 2002, cuya utilidad rebasa al colectivo de personas con discapacidad intelectual para extenderse a todos los alumnos que presentan problemas por causa de alguna discapacidad.

La concepción del retraso mental propuesta por la AARM en 1992 ya fue calificada como un «cambio de paradigma» (Verdugo, 1994) dadas las importantes modificaciones que incluyó frente a las anteriores propuestas. Huyendo de una concepción estrictamente psicométrica se descartó que el retraso mental fuera un rasgo absoluto del individuo y se destacó el papel que desempeña el ambiente, señalando que la persona con retraso mental debe ser entendida por la interacción que establece con su entorno. En lugar de diagnosticar y clasificar a las personas con retraso mental y con esa información determinar los tratamientos y servicios que necesitan, se planteó una evaluación multidimensional en base a la interacción con los contextos en los que se desenvuelven y basándose en esa evaluación del individuo y el ambiente determinar los tratamientos y servicios necesarios. Además, se prestó una gran atención a los apoyos, proponiendo un sistema de clasificación basado en la intensidad de los apoyos que requieren las personas con retraso mental (limitado, intermitente, extenso y generalizado) en lugar de un sistema basado en los niveles de inteligencia del individuo (ligero, medio, severo y profundo) como se venía haciendo.

La décima edición de la definición propuesta por la AARM se puede considerar una *revisión y mejora* de las propuestas hechas en la novena edición de 1992, atendiendo a la experiencia de 10 años y a las críticas realizadas por algunos investigadores a la anterior propuesta. Una vez difundido y aceptado por gran parte de la comunidad científica y profesional el cambio de paradigma (aunque persisten algunas voces críticas), lo que se pretende ahora es:

- Operacionalizar con mayor claridad la naturaleza multidimensional del retraso mental.
- Presentar directrices de buenas prácticas para diagnosticar, clasificar y planificar apoyos.

Se mantiene características importantes de la propuesta de 1992, como el propio término de retraso mental (aunque nosotros proponemos decididamente su sustitución por el de discapacidad intelectual), la orientación funcional y énfasis en los apoyos, los tres criterios diagnósticos (inteligencia, conducta adaptativa y edad de comienzo), y un firme compromiso con desarrollar un sistema de clasificación basado en las intensidades de los apoyos, si bien se admite ya con claridad la aportación positiva que pueden aportar también otros sistemas clasificatorios.

La principal novedad de la propuesta hecha en el 2002 se centra en aportar un nuevo modelo teórico, precisando mejor y ampliando una dimensión más («Participación, Interacciones y Roles Sociales»), y proponiendo un marco de referencia para la evaluación que supera la anterior propuesta de un proceso de tres pasos. Además, se avanza

en la planificación de los apoyos, al incorporar la investigación de los últimos años sobre evaluación y determinación de la intensidad de los mismos. Otras características son la mayor precisión en la medición de la inteligencia y en la conducta adaptativa, que repercute en una comprensión diferente del constructo de conducta adaptativa (organizado en torno a las habilidades conceptuales, sociales y prácticas). Finalmente, también se examina con detenimiento en que consiste el juicio clínico orientando como aplicarlo, y se relaciona el sistema propuesto con otros sistemas clasificatorios de interés (CIF, DSM-IV e ICD-10). No obstante, la propuesta hecha requiere de un análisis crítico en algunos aspectos.

Modelo teórico de la definición de 2002

La definición de retraso mental propuesta por la AAMR en 2002 plantea que el:

Retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años. (Luckasson y cols., 2002, p. 8.)

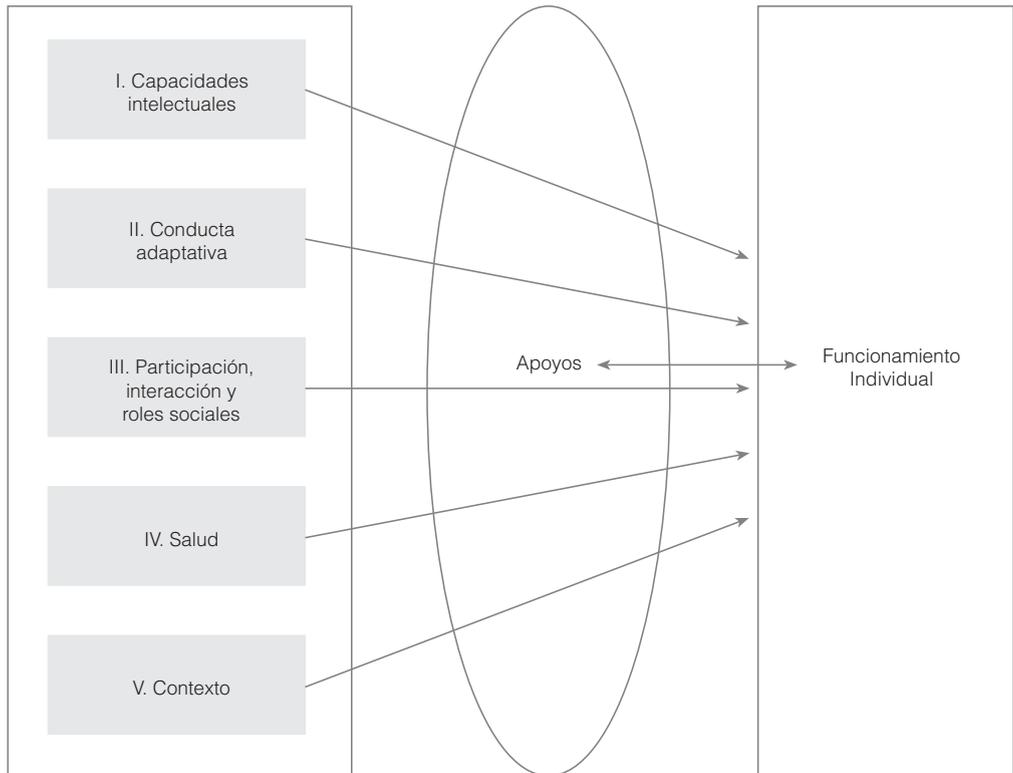
Esta definición mantiene los tres criterios que venían siendo propuestos desde las anteriores definiciones de 1983 y 1992: limitaciones significativas en funcionamiento intelectual, en conducta adaptativa (concurrente y relacionada), y que se manifiesta durante el período de desarrollo. La aplicación de la definición propuesta parte de cinco *premisas* esenciales para su aplicación:

- Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.
- Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y comportamentales.
- En un individuo las limitaciones a menudo coexisten con capacidades.
- Un propósito importante de describir limitaciones es el desarrollar un perfil de los apoyos necesarios.
- Si se ofrecen los apoyos personalizados apropiados durante un período prolongado, el funcionamiento en la vida de la persona con retraso mental generalmente mejorará.

El enfoque de la definición de discapacidad intelectual propuesta es un modelo teórico multidimensional (ver Figura 1).

FIGURA 1

Modelo teórico de retraso mental (Luckasson y cols., 2002, p. 10)



El primer planteamiento multidimensional de la discapacidad intelectual se produjo en el año 1992 con la intención de eliminar el reduccionismo, y la excesiva confianza, en el uso de tests dirigidos a diagnosticar el CI. Asimismo, se planteó un giro determinante en el proceso de evaluación, buscando obtener información sobre las necesidades individuales en diferentes dimensiones que luego debían relacionarse con los niveles de apoyo apropiados. En definitiva, se planteaba unir estrechamente la evaluación con la intervención o apoyo a la persona, y hacerlo teniendo en cuenta aspectos personales y ambientales que pueden variar en el tiempo. Estos aspectos serán mantenidos en la definición actual, pero se modifican algunas dimensiones para acomodar el sistema a lo que la investigación y conocimiento nos han permitido avanzar en estos años.

Las cuatro dimensiones del sistema propuesto en el año 1992 fueron las siguientes:

—*Dimensión I:* Funcionamiento intelectual y habilidades adaptativas.

—*Dimensión II:* Consideraciones psicológicas y emocionales.

—*Dimensión III:* Consideraciones físicas, salud y etiológicas.

—*Dimensión IV:* Consideraciones ambientales.

La definición del año 2002 propone un nuevo sistema con las siguientes dimensiones:

—*Dimensión I:* Habilidades intelectuales.

—*Dimensión II:* Conducta adaptativa (conceptual, social y práctica).

—*Dimensión III:* Participación, interacciones y roles sociales.

—*Dimensión IV:* Salud (salud física, salud mental y etiología).

—*Dimensión V:* Contexto (ambientes y cultura).

Las cinco dimensiones propuestas abarcan aspectos diferentes de la persona y el ambiente con vistas a mejorar los apoyos que permitan un mejor funcionamiento individual. Frente a las cuatro dimensiones planteadas en la novena edición de la definición de retraso mental de la AAMR, en esta ocasión se proponen cinco. Lo más destacable es la introducción de la dimensión de «participación», «interacciones» y «roles sociales». Asimismo, se plantean dimensiones independientes de «inteligencia» y de «conducta adaptativa». Además, se amplía la dimensión de Salud para incluir la salud mental, desapareciendo así la dimensión sobre consideraciones psicológicas y emocionales que se había propuesto el año 1992. Otro cambio importante se refiere a la ampliación de la dimensión «contexto» que pasa también a tener en cuenta la cultura junto a los aspectos ambientales.

Funciones del proceso de evaluación: diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyos

El proceso propuesto por la AAMR lleva a la identificación de los apoyos que necesita la persona, y en lugar de hablar de un proceso de tres pasos, como hacía en 1992, ahora se habla de una estructura del proceso de evaluación con tres funciones: diagnóstico, clasificación y planificación de apoyos.

DIAGNÓSTICO

La primera función se dirige a *diagnosticar* la discapacidad intelectual, y determina la elegibilidad, para lo que se plantean tres criterios (ez decir, hay diagnóstico de retraso mental si):

- Hay limitaciones significativas del funcionamiento intelectual.
- Hay limitaciones significativas de la conducta adaptativa.
- La edad de aparición es antes de los 18 años.

La única variación, pero de gran importancia, respecto al sistema de 1992 es que en lugar de hablar de dos o más áreas de habilidades de adaptación se vuelve a hablar de conducta adaptativa. La determinación de limitaciones significativas, tanto en inteligencia como en conducta adaptativa, se refiere a una puntuación de dos desviaciones típicas por debajo de la media, lo que supone utilizar también medidas estandarizadas de conducta adaptativa baremadas con la población general. Esa limitación puede manifestarse tanto en una medida general estandarizada que englobe actividades habilidades conceptuales, prácticas y sociales, como en uno solo de esos tipos de habilidades. De todos modos, una apreciación adecuada de la conducta adaptativa requiere obtener información adicional de los padres, profesores, y otros datos de observación.

Mientras que en España existen pruebas de inteligencia con propiedades psicométricas adecuadas para diagnosticar la discapacidad intelectual, no ocurre lo mismo respecto a la conducta adaptativa. Para esta función diagnóstica es apremiante desarrollar medidas estandarizadas en los idiomas de nuestro país y, con baremos sobre población con y sin discapacidad. Mientras tanto habrá que atender sobre todo al juicio clínico de los expertos, y para ello es conveniente seguir las directrices que se plantean en el capítulo 6 del manual de la AARM.

CLASIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN

La función segunda del proceso se centra en la *clasificación y descripción*, persiguiendo la identificación de las capacidades y debilidades en las cinco dimensiones expuestas a continuación:

- Capacidades intelectuales.
- Conducta adaptativa.
- Participación, interacción y roles sociales.

—Salud (física, mental y etiología).

—Contexto (ambiental y cultural).

En la descripción previa de las dimensiones ya se han puesto ejemplos de los contenidos que se incluyen en cada una de las dimensiones propuestas. Hay que tener en cuenta que el proceso de evaluación en esta ocasión debe centrarse tanto en las limitaciones del individuo como en sus capacidades, y que lo esencial es obtener datos que permitan desarrollar un perfil adecuado de apoyos. Los evaluadores deben estar pensando en cuales son los apoyos que el individuo requerirá para mejorar su funcionamiento en la vida.

La evaluación en este área debe atender a lo planteado al describir las dimensiones (ver Luckasson y cols., 2002 y Verdugo, 2003 para ampliación de este apartado), pero hay que recordar que la finalidad es apreciar necesidades para planificar apoyos que mejoren el funcionamiento individual de la persona. Por ello, en esta ocasión y en la planificación posterior de los apoyos, en lo referente a la conducta adaptativa, nos son de gran utilidad los inventarios y currículos: PCA, ICAP, ALSC y CALS. Los *Programas Conductuales Alternativos* (PCA) (Verdugo, 1989/1997, 1996, 2000) incluyen la mayor parte de las habilidades sociales (interpersonal, seguir reglas, obedecer leyes, evitar victimización, autoestima, y otras) y prácticas (comer, aseo, vestido, preparar comidas, cuidado de la casa, transporte, manejo del dinero, uso del teléfono, habilidades ocupacionales), pudiendo utilizarse como valoración criterial y también para la enseñanza posterior de las habilidades que necesite la persona. Lo mismo ocurre con el *Currículum de Destrezas Adaptativas* (ALSC) (Gilman, Morreau, Bruininks, Anderson, Montero y Unamunzaga, 2002) que sirve para una valoración criterial del rendimiento de la persona en el ámbito del hogar, el trabajo y la comunidad, y tiene detallados desarrollos de como pueden ser enseñados. El *Inventario para la Planificación de Servicios y la Programación Individual* (ICAP) (1993, 1999) y el *Inventario de Destrezas Adaptativas* (CALS) (Morreau, Bruininks y Montero, 2002) son instrumentos diseñados para evaluar la conducta del individuo desde un enfoque de valoración-enseñanza-evaluación.

PERFIL DE NECESIDADES DE APOYOS

Finalmente, el proceso de tres funciones finaliza con el establecimiento del *perfil de necesidades de apoyo* (identifica el tipo de apoyos necesario, la intensidad de apoyos necesarios, y la persona responsable de proporcionar el apoyo) en nueve áreas:

—Desarrollo humano.

—Enseñanza y educación.

- Vida en el hogar.
- Vida en la comunidad.
- Empleo.
- Salud y seguridad.
- Área conductual.
- Área social.
- Protección y defensa.

La propuesta de 2002 de la AAMR plantea que «Los apoyos son recursos y estrategias que pretenden promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal de una persona y que mejoran el funcionamiento individual. Los servicios son un tipo de apoyo proporcionado por profesionales y agencias. El funcionamiento individual resulta de la interacción de apoyos con las dimensiones de Habilidades Intelectuales, Conducta Adaptativa, Participación, Interacciones y Roles Sociales, Salud y Contexto. La evaluación de las necesidades de apoyo puede tener distinta relevancia, dependiendo de si se hace con propósito de clasificación o de planificación de apoyos». (Luckasson y cols., 2002, p. 145.)

La definición de discapacidad intelectual hecha en el 2002 incorpora la investigación reciente sobre evaluación de apoyos y determinación de la intensidad de los apoyos, por ello replantea la propuesta hecha anteriormente con una mayor grado de concreción. El modelo de apoyos propuesto se basa en un enfoque ecológico para comprender la conducta, y se dirige a «evaluar la discrepancia entre las capacidades y habilidades de la persona y los requerimientos y demandas que en ese sentido se necesitan para funcionar en un ambiente concreto». La evaluación de las necesidades de apoyo se hace en cada una de las nueve áreas enumeradas, las cuales se derivan de la investigación actual. Las funciones de los apoyos prescritos son las mismas que en el sistema de 1992: Enseñanza, amistad, planificación económica, ayuda al empleado, apoyo conductual, ayuda en el hogar, acceso y utilización de la comunidad y atención sanitaria. Estas funciones de los apoyos son la base para hacer un uso juicioso de los mismos con vistas a reducir la discrepancia entre las habilidades del individuo y las demandas ambientales.

Proceso de evaluación y planificación de los apoyos

El proceso de evaluación y planificación de los apoyos propuestos por la AAMR se compone de cuatro pasos:

- Identificar las áreas relevantes de apoyo:* entre las nueve citadas.

—*Identificar las actividades de apoyo relevantes para cada una de las áreas:* de acuerdo con los intereses y preferencias de la persona, y a la probabilidad de participar en ellas por la persona y por el contexto.

—*Valorar el nivel o intensidad de las necesidades de apoyo:* de acuerdo con la frecuencia, duración y tipo de apoyo.

—*Escribir el Plan Individualizado de Apoyos que refleje al individuo:*

- Los intereses y preferencias de la persona.
- Áreas y actividades de apoyo necesitadas.
- Contextos y actividades en los cuales la persona probablemente participará.
- Funciones específicas de apoyo dirigidas a las necesidades de apoyo identificadas.
- Énfasis en los apoyos naturales.
- Personas responsables de proporcionar las funciones de apoyo.
- Resultados personales.
- Un plan para controlar la provisión y resultados personales de los apoyos provistos.

No se debe identificar los apoyos exclusivamente con los servicios, como erróneamente está ocurriendo algunas veces. Precisamente, los apoyos son una alternativa mucho más amplia y general que cuenta con muchos más recursos e intervenciones posibles que los propios servicios. Se debe pensar tanto en los apoyos naturales posibles (la propia persona, y otras personas) como en los que se basan en los servicios educativos o sociales. Hoy, la naturaleza de los sistemas de apoyos es muy variada, partiendo del propio individuo, pasando por la familia y amigos, después por los apoyos informales, los servicios genéricos, hasta llegar a los servicios especializados.

En la concreción y desarrollo de actividades de apoyo a desarrollar es donde los Programas Conductuales Alternativos (PCA) y el Currículo de Destrezas Adaptativas (CALSA), antes comentados, prestan su mayor utilidad pues abarcan gran parte de seis de las nueve áreas de apoyo propuestas por la AAMR: vida diaria, vida en la comunidad, empleo, salud y seguridad, sociales, y protección y defensa. Junto a esos currículos deben utilizarse otros instrumentos desarrollados por otros autores, de manera que los profesionales puedan elegir los mejores programas individuales de apoyos para cada persona.

El paradigma de apoyos y la inclusión educativa

El modelo de apoyos es un aspecto clave en la concepción actual de la discapacidad intelectual, y de su puesta en marcha depende en gran manera el que existan o no verdaderos cambios en la atención a la población con limitaciones intelectuales. El enfoque actual de los apoyos se hace desde una perspectiva de toda la vida de la persona con discapacidad, no limitándose a la etapa educativa, por ello se relaciona directamente con una perspectiva de planificación centrada en la persona (PCP); de resultados referidos a la persona; de promoción de la competencia, capacitación y fortalecimiento del control de sus vidas por las personas con discapacidad; y de impulso de la autodeterminación de las personas para lograr una pertenencia comunitaria mayor.

En el concepto de apoyos lo más novedoso en la definición de la AARM de 2002 es el asumir que una juiciosa aplicación de los apoyos puede mejorar las capacidades funcionales de las personas con retraso mental, «Esta creencia se ve plasmada en la actual importancia del empleo con apoyo, la vivienda con apoyo y *la educación inclusiva*. La importancia de los apoyos radica en que prometen proporcionar unas bases más naturales, eficientes y continuadas para mejorar los resultados personales» (Luckasson y cols., p. 145.).

Conclusión

En resumen, la definición de retraso mental de 2002 aporta aspectos muy positivos con el avance en la concepción multidimensional propuesta ya en 1992, y que ahora incluye aspectos muy novedosos como los recogidos en la nueva dimensión de participación, interacciones y roles sociales, así como en la remodelación de las otras dimensiones. Asimismo, la propuesta de tres funciones para diagnosticar y evaluar e identificar necesidades y desarrollar actividades y programas de apoyo a la persona es de gran interés y aclara aspectos operativos favoreciendo una visión integral de las necesidades de apoyo de los alumnos, más allá de las necesidades derivadas del currículo académico. La profundización en el paradigma de apoyos y la apuesta por la planificación centrada en la persona son aspectos esenciales para la educación inclusiva.

Aunque la valoración general de la propuesta es muy positiva, habiendo incorporado y resuelto muchas de las críticas y sugerencias que se le hicieron (Verdugo, 1999, 2003), un análisis crítico de la misma nos permite detectar algunas contradicciones y limitaciones. El principal problema es su persistencia en defender el uso de la expresión retraso mental para referirse a la población, en lugar de usar la expresión «discapacidad intelectual» (mucho más neutral y no peyorativa) que concuerda mejor con la propuesta de la Organización Mundial de la Salud de 2001, y cuyo uso es ya mayoritario en ámbi-

tos profesionales y científicos europeos, así como en las organizaciones dedicadas a apoyar a quienes presentan limitaciones intelectuales.

Otro problema viene de la todavía poco madura propuesta de la inteligencia tripartita y sus relaciones con la conducta adaptativa. A pesar de proponer un modelo de competencia personal basado en algunas investigaciones, se requiere una discusión más profunda que tenga en cuenta investigaciones relevantes de otros autores. En todo caso, hay que reconocer la provisionalidad de la propuesta actual (como lo fueron todas las anteriores, pero cada vez con un menor margen de tiempo) que requiere de más investigaciones y experiencias en la aplicación de los planteamientos actuales.

Finalmente, unir la salud física y mental en una sola dimensión no parece ser lo más apropiado. Aunque es coherente teóricamente con la concepción actual de salud como un «estado de completo bienestar físico, mental y social» no se aprecia en la propuesta una revisión de la posición psicopatológica tradicional, manteniendo el énfasis en la evaluación e intervención sobre los trastornos físicos y mentales (ver capítulo 10 del libro de Luckasson y cols.) sin apostar por una profundización en la evaluación del bienestar personal y calidad de vida de la persona. Y justamente esa dirección es la que parecen marcar los tiempos del futuro inmediato.

Referencias bibliográficas

- GILMAN, C.J.; MORREAU, L.E.; BRUININKS, R.H., ANDERSON, J.L.; MONTERO, D. y UNAMUNZAGA, E.: *Currículum de destrezas adaptativas (ALSC)*, Bilbao: Ediciones Mensajero, 2002.
- LUCKASSON, R.; BORTHWICK-DUFFY, S.; BUNTIX, W.H.E.; COULTER, D.L.; CRAIG, E.M.; REEVE, A. y cols.: *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports*, 10th ed., Washington: DC: American Association on Mental Retardation, 2002. [Traducción al castellano de M.A. VERDUGO y C. JENARO (en prensa), Madrid: Alianza Editorial.]
- MONTERO, D.: *Evaluación de la conducta adaptativa en personas con discapacidades. Adaptación y validación del ICAP*, Bilbao: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Deusto, 1993. [Tercera edición en Bilbao: Ediciones Mensajero, 1999.]
- MORREAU, L.E.; BRUININKS y MONTERO, D.: *Inventario de destrezas adaptativas (CALS). Manual*, Bilbao: Ediciones Mensajero, 2002.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD: *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF*, Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (Instituto de Migraciones y Servicios Sociales), 2001.
- SCHALOCK, R.L. y VERDUGO, M.A.: *The concept of quality of life in human services: A handbook for human service practitioners*, Washington, DC: American Association on Mental Retardation, 2002. [Traducción al castellano en Alianza Editorial, 2003.]

- THOMPSON, J.R.; HUGHES, C.; SCHALOCK, R.; SILVERMAN, W.; TASSÉ, M.J.; BRYANT, B.; CRAIG, E.M. y CAMPBELL, E.M.: «Integrating supports in assessment and planning», *Mental Retardation*, 40 (2002), pp. 390-405.
- VERDUGO, M.A.: «El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR», *Siglo Cero*, 25 (5) (1994), pp. 5-24.
- *Programa de Habilidades de Orientación al Trabajo (POT). Programas Conductuales Alternativos*, Salamanca: Amarú, 1996.
- *Programa de Habilidades Sociales (PHS). Programas Conductuales Alternativo*, Salamanca: Amarú, 1989 y 1997.
- «A step ahead in the paradigm shift» (en prensa), en S. GREENSPAN & H.J. SWITZKY (eds.): *What is mental retardation? Ideas for an evolving disability definition*, Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation, 1998. [Libro utilizado por la AAMR para el desarrollo de la propuesta de 2002, y a publicar próximamente vía Internet por la propia AAMR.]
- «Avances conceptuales y del futuro inmediato: Revisión de la definición de 1992 de la AAMR», *Siglo Cero*, 30 (5) (1999), pp. 27-32.
- *Programa de habilidades de la vida diaria (PVD). Programas conductuales alternativos*, Salamanca: Amarú, 2000.
- «Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Amricana sobre retraso mental de 2002», *Siglo Cero*, 2003, 34 (1) (2003), pp. 5-19.

LA INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL: REFLEXIONES PERSONALES Y PROFESIONALES

Luz Laine Mouliá

Directora de Educación en la Dirección General de la ONCE

Introducción: un marco de referencia

Desde diferentes ideas y posiciones políticas, asistimos en la actualidad a importantes modificaciones en los sistemas de enseñanza. Las transformaciones de los sistemas productivos y el cambio tecnológico son razones suficientes para que los gobiernos aborden reformas, de mayor o menor calado. En cualquier marco educativo oficial podemos observar la importancia que los estados otorgan a la educación para conseguir mayores cotas de competitividad internacional y progreso social.

Entre los ejes sobre los que ha pivotado la transformación de la educación en las dos últimas décadas, destacamos dos: la equidad y la calidad educativa. Estos ejes son, en el contexto actual de globalización, ámbitos de debate de tipo técnico y político con importantes implicaciones en las propuestas y políticas que forman parte del escenario internacional actual de la educación.

La *equidad educativa*, entendida como igualdad de oportunidades educativas ha cambiado su significado. De considerarse como sistema de garantía de acceso a las diferentes etapas de un sistema educativo, legitimado para sancionar el logro educativo, pasa a conceptualizarse a partir de la necesaria flexibilidad del sistema para adaptarse a la especificidad de cada persona. Flexibilidad del sistema, atención a la diversidad, currículum individualizado, estrategias de inclusión, evaluación continua y formativa son expresiones que forman parte de un nuevo vocabulario que contribuye a reconstruir buena parte de las políticas educativas. No se trata de nuevos términos de tipo técnicoeducativo, sino de la transformación de las estrategias políticas de lucha contra el fracaso escolar y la exclusión social, menos claro es si estas estrategias aumentan o reducen las desigualdades sociales.

El desafío al que se enfrentan en la actualidad la mayoría de los países del mundo es cómo hacer efectivo el derecho que tienen todos los niños y jóvenes de acceder a la educación, beneficiándose de una enseñanza de *calidad*, adecuada a sus necesidades individuales de aprendizaje. Incrementar la calidad de los sistemas educativos implica la promoción de «acciones positivas que influyan decididamente en el desarrollo de políticas educativas “para todos”, prestando una especial atención a aquellos sectores que por diversas causas se encuentran alejados o no suficientemente integrados en el sistema» (Programa Calidad y Equidad en Educación. Documento programático 2001-02, OEI).

Sin una intervención compensatoria, la escuela deviene en mero aparato reproductor de las desigualdades de origen. De ahí que la calidad de un sistema escolar haya de medirse no sólo por su grado de eficiencia media, sino especialmente por su capacidad de dar respuesta a las necesidades educativas de toda la población, siendo éste el criterio fundamentalmente aplicable en los niveles obligatorios.

Inclusión/exclusión social. La discapacidad como factor de riesgo de exclusión social

A lo largo del proceso seguido en el período de tiempo señalado anteriormente, desde la negación explícita o tácita del derecho de distintos grupos de personas a la educación (ya fueran alumnos con necesidades especiales, mujeres, personas de otras culturas, etc.) hasta la actual situación de incorporación parcial o plena a los distintos niveles del sistema educativo, hemos recorrido un largo viaje. Es preciso considerar los distintos tipos de respuesta que la escuela y el sistema educativo han dado a la diversidad hasta plantearse la orientación inclusiva, sin olvidar, en ningún momento que la inclusión es, sobre todo, un fenómeno social, antes y más aun que educativo.

En cualquier grupo humano se da la diversidad, en cualquier contexto social convivimos personas de diferentes sexos, orígenes, culturas, situaciones económicas, capacidades, etc., sin embargo, tomando en cuenta estas diferencias, es posible crear modelos sociales y educativos que sean para todas las personas y adaptadas a las diferencias. Ahora bien, a pesar de que toda persona sea única y singular, existen tendencias uniformadoras que niegan la diversidad y por tanto las diferencias entre las personas, que no valoran como positivo la convivencia entre personas diferentes. Son posiciones que rechazan, marginan, separan, niegan o ignoran las diferencias y excluyen.

En la población española, algunos de los grupos con mayor riesgo de exclusión social, tal y como se señala en el II Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social, son: las personas mayores, las personas con discapacidad, los niños sin recursos familiares y/o

económicos, las familias monoparentales, los drogodependientes y enfermos de SIDA, los inmigrantes, los reclusos, la población gitana, las personas maltratadas por familiares cercanos (mayoritariamente mujeres y niños) y las personas que ejercen la prostitución.

No hay duda de la relación existente entre discapacidad y riesgo de exclusión. Utilizando datos de la encuesta del INE sobre discapacidades, deficiencias y estado de salud, no hace mucho divulgada y, centrándonos en los indicadores de nivel educativo y población activa, podemos decir:

- La desventaja en el nivel educativo entre población general y con discapacidad no dejan dudas, si uno de cada dos ciudadanos «normales» tiene educación secundaria o superior, esta circunstancia sólo se da en una de cada seis personas con discapacidad; si uno de cada 6 ciudadanos «normales» tiene titulación superior, esta circunstancia sólo se da en una de cada veintisiete personas con discapacidad. Además la perspectiva de género agrava esta situación.
- El 66% de las personas con discapacidad en edad de trabajar están inactivas y, de nuevo, ser mujer agudiza la situación.

En estos momentos, la población discapacitada en España supone casi el 10% del total de la población. Al mismo tiempo, creo conveniente significar que el concepto de discapacidad en la actualidad ha cambiado, dejando de ser visto exclusivamente como un problema de un grupo minoritario de personas con una limitación visible, dado que a lo largo de la vida de cualquier persona, se dan situaciones (accidentes de todo tipo, edad avanzada, enfermedades) que suponen una limitación funcional o una restricción en sus posibilidades.

No podemos finalizar este apartado sin referirnos al papel que vienen jugando las diferentes organizaciones de personas discapacitadas en la lucha por mejorar sus condiciones de vida y su integración e inclusión social. Creemos que la mejor síntesis al respecto, es recordar la Declaración de Madrid, fruto del Congreso Europeo sobre Personas con Discapacidad, donde se proclama el año 2003 como Año Europeo de las Personas con Discapacidad y, en la que como marco conceptual, se fijan los siguientes principios:

- La discapacidad es una cuestión de derechos humanos.*
- Las personas con discapacidad deseamos la igualdad de oportunidades y no la caridad.*
- Las barreras sociales llevan a la discriminación y exclusión social.*
- Las personas con discapacidad seguimos siendo ante la sociedad ciudadanos invisibles.*
- Las personas con discapacidad formamos un grupo diverso.*
- No discriminación + acción positiva = Integración social.*

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Estamos en un momento en el que es necesario buscar nuevas estrategias para educar a todos los alumnos. Ello ha provocado la aparición de movimientos pedagógicos dirigidos al cambio de la concepción de la escuela, enmarcados bajo diferentes denominaciones. Nacidos desde distintos enfoques de trabajo, pero con numerosos puntos en común, pretenden una escuela con mayor calidad y equidad que de respuesta a cada uno de los estudiantes que acuden a ella, con independencia de si tienen o no discapacidades, pertenezcan a una cultura, etnia o religión diferente.

El panorama educativo no es ajeno al fenómeno de la «diversidad», en la medida que la presencia en los centros escolares de grupos de alumnos cada vez más heterogéneos, es evidente día a día. El término 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, las cuales están fijadas en el currículo escolar. Estas necesidades educativas individuales tienen su origen en las diferencias culturales, sociales, de género y personales.

Sin embargo, debe señalarse que las necesidades educativas de los alumnos no dependen sólo de las diferencias anteriormente señaladas, sino que están también relacionadas con el tipo de situaciones que cada uno vive en la escuela. La oferta curricular, la organización escolar, las estrategias de aprendizaje en el aula, las expectativas de los profesores, las relaciones con la familia y los sistemas de participación que se establecen son elementos que favorecen o dificultan el aprendizaje y la plena participación de los alumnos en proceso educativo. Dos escuelas del mismo contexto pueden abordar de forma muy distinta las diferencias de los alumnos, contribuyendo al éxito en el aprendizaje y la participación o, por el contrario, al fracaso y segregación.

EL CONCEPTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Las necesidades educativas asociadas a discapacidad se refieren, más específicamente, a aquellos alumnos que, debido a sus limitaciones sensoriales, cognitivas o motoras, presentan dificultades mayores que las del resto de los alumnos para acceder al currículo común de su edad y necesitan unas condiciones especialmente adaptadas en los diferentes elementos de la propuesta curricular ordinaria y/o la provisión de unos recursos específicos distintos de los que la escuela ordinaria ofrece a la mayoría de los alumnos.

Por otra parte, el carácter interactivo de las NEE determina que éstas sean relativas y cambiantes dependiendo del contexto educativo donde se expresen y de los criterios con que sean interpretadas y definidas. Dicho de otro modo, las n.e.e. que pueden presentar determinados alumnos, por las causas que fueren, no serán exactamente las mismas en una escuela u otra, sino que tendrán una dimensión y matices distintos en función de la respuesta y características de cada escuela, de cada docente.

LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

La integración constituye uno de los fenómenos de mayor trascendencia en los últimos años en el campo de la educación. La historia de los movimientos educativos y de las iniciativas legislativas en distintos países, la toma de posición de organismos internacionales y los manifiestos de las organizaciones y asociaciones de las personas afectadas o de sus familias son una prueba de esta realidad.

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.

Pero la Integración Escolar de los alumnos con NEE no ha cubierto en su totalidad los objetivos que pretendió desde sus inicios. Aunque ha permitido que alumnos con discapacidad se incorporen al sistema ordinario de educación, no podemos decir que haya alcanzado su finalidad última: que cada alumno reciba una educación acorde a sus necesidades en la escuela de su barrio, junto a sus hermanos y amigos, y en su contexto social.

Con frecuencia la integración ha implicado trasladar el enfoque educativo individualizado y rehabilitador al contexto de la escuela ordinaria, de forma que en muchos casos no se han modificado las prácticas educativas, ajustándose sólo la enseñanza y prestado apoyo específico a los niños «etiquetados como de integración».

No quiere esto decir que la integración haya sido negativa. Ha supuesto una radical transformación del escenario educativo en educación especial. Señalamos que, a pesar de los beneficios que ha propiciado, hay todavía condiciones a mejorar y cambiar. La integración escolar ha provocado todo un abanico de medidas políticas de normalización que, si bien han puesto de manifiesto el objetivo de rechazar la segregación de los alumnos con discapacidades, el modelo de escuela existente en ese momento tampoco ha facilitado una asistencia educativa adecuada e integradora.

Una rápida valoración de la experiencia acumulada en nuestro entorno permitiría afirmar que, aunque a menudo el profesorado no se ha sentido suficientemente preparado y asistido para acometer con garantías las exigencias derivadas de la integración, el esfuerzo llevado a cabo por muchos profesionales para adaptar la respuesta educativa a las necesidades particulares de determinados alumnos, unido a la voluntad de la Administración Educativa, ha revertido en una mejora de la calidad de la educación para todo el alumnado.

LAS ESCUELAS INCLUSIVAS

Inclusión educativa es un descriptor internacional que tiene su fundamento en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Los poderes públicos tienen la obligación de garantizar una enseñanza no segregadora, que se prolongue después en la integración en la sociedad, a todos los alumnos, sean cuales sean sus condiciones físicas, sociales o culturales.

Desde otra perspectiva, la inclusión consiste en términos generales en reestructurar los sistemas separados de la educación general y la educación especial hacia un sistema unitario.

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, incluidos aquellos que presentan discapacidad.

Mientras que la integración pone énfasis 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 actualmente, se convierte en un auténtico reto para centros y profesorado ya que su tarea se centra en responder a las necesidades de una variedad de habilidades, intereses y circunstancias, cada vez más diversas. Todas y todos aprendemos y usamos lo que aprendemos en formas diferentes.

La educación para la inclusión implica:

—Percibir la diversidad como una nueva realidad que nos obliga a no poder funcionar como si sólo hubiera una sola manera de enseñar a la «mayoría» de los estudiantes.

- Adaptar las actividades a las necesidades de cada estudiante para ayudarles a comprender y hacer conexiones con sus diferentes experiencias.
- Fundamentarse en sistemas de enseñanza cooperativos, dado que ningún maestro posee por si solo las destrezas necesarias como par enseñar a tantos estudiantes diferentes.

Para terminar este apartado, y como síntesis, podemos afirmar que la inclusión educativa tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que todos los alumnos sean aceptados, reconocidos en su singularidad, valorados y con posibilidades de participar en la escuela con arreglo a sus capacidades y, la escuela inclusiva es aquella que ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal.

ESCOLARIZACIÓN EN CENTROS ORDINARIOS

En la mayoría de sistemas educativos europeos y americanos, la educación de los alumnos con NEE se realiza, en la actualidad, en los centros escolares ordinarios, contando siempre con el apoyo y complementariedad de una serie de recursos especializados, humanos y materiales, que se adecuan a las necesidades específicas de estos alumnos y se administran según diferentes modelos que responden a la legislación y organización educativas de cada territorio. En unos casos, los recursos especializados se hallan en las mismas escuelas. En otros, estos recursos especializados se organizan en sistemas aparte pero que, evidentemente, inciden directamente en la educación de los niños discapacitados visuales desplazándose a la escuela donde estos asisten. Todo ello ha supuesto sin duda un gran avance pedagógico.

Este apoyo a la integración escolar ha evolucionado sustancialmente en los últimos años. Desde una concepción periférica que se introducía en la escuela para paliar determinados problemas puntuales y concretos que presentaban determinados alumnos, siempre de la mano de algún especialista, se ha pasado a una concepción más amplia. El apoyo externo a la escuela como intervención educativa nuclear, transversal, con incidencia en todos los niveles del desarrollo escolar. El apoyo, pues como una intervención no periférica, sino central, que se desarrolla como una respuesta educativa a las NEE dentro del ámbito docente.

Ello supone el paso de un modelo único y preferente de apoyo, denominado frecuentemente como «Apoyo Individual», centrado en el alumno, a la revisión de ese modelo y a la expansión y desarrollo de otro alternativo, denominado por unos como de apoyo curricular, y por otros como apoyo preventivo o centrado en la escuela.

ESCOLARIZACIÓN EN CENTROS ESPECÍFICOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

El actual sistema educativo tiene por objetivo la atención de todos los alumnos en las condiciones de mayor integración posible, pero sin olvidar que para alguno de ellos la atención educativa de mayor calidad requiere unas condiciones especiales que no siempre están disponibles en los centros ordinarios.

Así pues, la escolarización puede realizarse en los centros de educación especial, si se aprecia, de forma razonada, que las necesidades que presenta el alumnado no pueden ser satisfechas adecuadamente en un centro ordinario.

Determinados *centros específicos de educación especial* atienden a alumnos y alumnas con un mismo tipo de discapacidad. Ofrecen una respuesta singular en cuanto al tipo de equipamiento, especialización del profesorado y personal complementario. Estos centros atienden al alumnado en régimen ordinario o con servicio de residencia escolar, cuando proviene de localidades alejadas u otras provincias. Su finalidad es preparar al alumnado para la integración en el sistema ordinario lo antes posible, en cuanto a la evolución del alumno y las características del centro de integración así lo aconsejen.

No debe omitirse que, tras generalizarse la escolaridad obligatoria, los centros de educación especial han ofrecido respuestas educativas adecuadas a alumnos que los centros ordinarios se mostraban incapaces de atender. En algunos casos se han erigido en centros especializados, de elaboración de recursos y de materiales específicos y adaptados para los alumnos.

La cuestión fundamental es cómo dar una respuesta educativa adecuada a los alumnos con NEE en los distintos contextos en los que se encuentre, teniendo en cuenta siempre la cultura y tradición de trabajo propios de los centros de educación especial, el gran desarrollo del proceso de «integración escolar» y el hecho de que las «escuelas inclusivas» son hoy por hoy un reto.

La ONCE como prestadora de servicios sociales

Si tuviésemos que elegir qué dos actividades están íntimamente relacionadas con la ONCE es muy probable que coincidiésemos mayoritariamente en: los servicios sociales y el cupón. Y en el caso de los servicios sociales, además, no hay que olvidar que son el fin esencial de la ONCE y su razón de ser.

Todas las personas necesitan adquirir y utilizar una serie de conocimientos y competencias al objeto de lograr su bienestar, autonomía y participación social. En este pro-

ceso son múltiples los factores individuales y ambientales que inciden en las posibilidades de cada persona para acceder a las experiencias y oportunidades facilitadoras de su desarrollo personal.

Hemos visto, anteriormente, que uno de los factores que más puede limitar el funcionamiento apropiado del individuo en su entorno o comunidad es la presencia de una discapacidad.

En los estados modernos, comúnmente denominados «sociales de derecho», los servicios destinados a las personas con discapacidad o en situación de marginación son concebidos como un derecho que poseen todos los ciudadanos, y son desarrollados a través de los programas de la Seguridad Social y los servicios sociales comunitarios.

En España, garantizar los servicios sociales corresponde a las distintas administraciones públicas; sin embargo la iniciativa de otras organizaciones como la ONCE, ha tenido gran importancia en la configuración y gestión de los servicios sociales especializados.

Su posibilidad de autofinanciación, a través de los ingresos del cupón, y su capacidad de autogestión por los propios afiliados, ha permitido situar como uno de los objetivos prioritarios de la ONCE la prestación gratuita a personas discapacitadas visuales de servicios sociales especializados: Braille, tiflotecnología, rehabilitación, atención educativa, apoyo al empleo, ocio, etc.

Los afiliados a la ONCE, ante todo, somos ciudadanos de pleno derecho y, por tanto, perceptores de los servicios sociales que ofrecen las Administraciones Públicas a todos los ciudadanos, quedando como responsabilidad de la ONCE la prestación de los servicios específicos que cubran las necesidades derivadas de la ceguera o deficiencia visual, en este sentido será necesario continuar colaborando con las administraciones públicas.

La evolución experimentada por la población afiliada a la ONCE, en los últimos cinco años, presenta como aspectos más significativos:

- En noviembre del año 2002, el censo de afiliados alcanzaba los 63.296, lo que quiere decir que el número de afiliados ha crecido en cinco años un 17%.
- El 49,70% de la población afiliada son mujeres y el 50,30% son hombres.
- Cada vez es mayor el número de afiliados con resto de visión, han aumentado en 5 puntos porcentuales, alcanzando en la actualidad el 75,50% de la población total.
- El 7,93% tienen menos de 18 años (han disminuido 1,24 puntos porcentuales) y el 39% tienen 65 años o más (han aumentado 5,10 puntos porcentuales).
- Aumentan los afiliados con otras deficiencias concurrentes con la visual en 1,2 puntos porcentuales, representando el 18,20% de la población actual. Por ser éste un

grupo que está creciendo y por requerir una atención compleja, sin duda, supone un problema difícil de resolver por parte de la ONCE, ya que los medios humanos y tecnológicos con los que cuenta la Institución están especializados en dar solución a los problemas derivados de la ceguera o deficiencia visual.

La atención educativa al alumno con discapacidad visual

PROCESO HISTÓRICO

La atención educativa de ciegos y deficientes visuales se erige como uno de los instrumentos básicos de que fue dotada la ONCE para alcanzar su fin primordial, la autonomía personal y plena integración social de sus afiliados.

A fin de cumplir con esta responsabilidad, en una primera etapa que abarcaría desde su fundación en 1938 hasta finales de los años 70, la ONCE concentró sus esfuerzos educativos en la creación y desarrollo de sus colegios específicos de Alicante, Barcelona, Madrid, Pontevedra y Sevilla. En estos cinco centros, con las lógicas limitaciones que las carencias de la época imponían, se atendió a los alumnos ciegos y deficientes visuales en la enseñanza primaria. El de Madrid impartió también la enseñanza secundaria o bachillerato.

A mediados de los sesenta se crean en Madrid la escuela de telefonía y los talleres de maestría industrial. Esta iniciativa lleva a la práctica otro de los objetivos básicos de la institución: facilitar la formación profesional de sus afiliados. Con idéntica intención, poco después se inaugura, también en Madrid, la Escuela de Fisioterapia.

Esta modalidad educativa basada en centros específicos con carácter de internado para la inmensa mayoría de su alumnado, única posibilidad con razonables garantías de éxito que permitían las circunstancias de la época a la que nos referimos, dio indudablemente sus frutos, dando respuesta educativa a un sector de población que difícilmente la hubiese logrado de otro modo, arraigando, por ello, profundamente en el seno de la institución.

No obstante, a nadie se le escapaba que esta fórmula adolecía de puntos débiles: posible desarraigo familiar, desapego geográfico-cultural de los estudiantes y limitación de recursos educativos, si se producía, y así fue, un importante auge de la población a atender.

En los últimos años de la década de los setenta, España experimenta profundos cambios en lo social y en lo político. Aunque de forma más paulatina, la educación es-

pecial no es ajena a esta transformación. La presión de las nacientes asociaciones de padres con hijos ciegos y deficientes visuales, la penetración de las nuevas corrientes pedagógicas sobre integración escolar, el aumento de la población afiliada y el incipiente giro de la legislación educativa hacia un estado de plena igualdad de oportunidades, harían emerger una realidad educativa distinta, a la que la ONCE no podía permanecer ajena. Era preciso dar respuesta a las nuevas exigencias: alumnos escolarizados en centros ordinarios, tratamiento diferenciado del resto visual, abordaje de las necesidades educativas de los alumnos ciegos y deficientes visuales con otras deficiencias añadidas, entre otras.

Los profesionales, por su parte, tras un profundo análisis de la realidad, enmarcada ya por leyes integradoras, apuestan con firmeza por ampliar sus expectativas de actuación, abogando, como se desprende de lo concluido en las jornadas celebradas en el colegio Joan Amades de Barcelona en 1986, por atender a los alumnos ciegos y deficientes visuales en las dos modalidades educativas posibles: la tradicional en centros específicos y la novedosa en centros ordinarios.

En este mismo año, la ONCE da un decidido impulso a la atención educativa a alumnos escolarizados en centros ordinarios. A los pocos profesionales que actuaban en este campo se suman un buen número de profesores que conformarán equipos provinciales de apoyo a la enseñanza integrada. Dos años más tarde, tomando como base el soporte físico de los colegios específicos, se crean los *centros de recursos educativos* (CRE), destinados a ser los ejes desde donde se irradie la atención educativa en las cinco zonas de influencia en las que la institución organiza la atención educativa en el estado español.

Desde entonces, la continua transformación de los CREs, los distintos convenios firmados con las administraciones públicas, el reforzamiento de los equipos específicos, el desarrollo de la legislación educativa, la mejora de las estructuras socioeducativas del estado, el avance tiflotecnológico y la evolución de la población atendida han dibujado un panorama educativo muy rico y complejo.

La escolarización de alumnos con discapacidad visual en España ha evolucionado durante los últimos años en sintonía con la de otros alumnos con NEE, siendo el Programa de Integración Escolar, desarrollado por el Ministerio de Educación y Ciencia a partir del año 1985, el hito más destacado en los modos de entender la atención educativa y la escolarización de estos alumnos.

Hasta la década de los 80, la mayor parte de los escolares con discapacidad visual venían siendo atendidos en los colegios que la Organización Nacional de Ciegos (ONCE) tenía en distintas ciudades del país. En estos centros se impartían estudios correspondientes a los niveles de educación general básica, bachillerato y formación profesional

en régimen de media pensión o internado dependiendo de la localización geográfica del medio familiar. Con datos del año 1983, casi dos terceras partes de este alumnado se encontraba escolarizado en internados específicos, asistiendo un sector notablemente menor a «centros ordinarios» (21%).

A la luz de los nuevos parámetros en la atención educativa a los alumnos con discapacidad, la ONCE ha ido adecuando progresivamente sus recursos y profesionales con el fin de adecuar sus servicios a las nuevas perspectivas normalizadoras. Todo ello ha permitido que la mayoría de los alumnos con discapacidad visual se encuentre actualmente escolarizado centros ordinarios.

A esto hay que unir el surgimiento en la década de los 70 y en distintas zonas del país asociaciones de padres de niños con dificultades visuales que perseguían la asistencia de sus hijos a centros escolares en su entorno familiar, lo que supuso abrir nuevas vías de escolarización.

Como consecuencia de lo anterior, el escenario de la escolarización de los alumnos con discapacidad visual se ha invertido progresivamente, de modo que durante el curso 1996/97, la mayor parte de la población escolar se encontraba entonces escolarizada en «centros ordinarios», ubicados en la proximidad del domicilio familiar (nueve de cada diez), acudiendo un sector minoritario a los centros específicos. En la actualidad, el porcentaje de alumnos escolarizado en los centros específicos no llega al 4%.

Si profundizamos un poco más en los datos, nos encontramos que en la década que va del curso 1991/92 al 2001/02, la población atendida asciende un 90%, casi el doble.

Pero este incremento no ha sido por igual, si nos referimos a los *centros de la ONCE* y a la población atendida por los *equipos*, así mientras que en los centros la población ha disminuido un 50%, la población atendida por los equipos ha aumentado un 125%.

Este largo recorrido realizado por la ONCE en materia educativa, no ha estado exento de problemas y dificultades y sobre todo de un continuo debate y reflexión. Fruto de todo ello, hoy podemos decir que contamos con una amplia red de recursos especializados en todo el territorio del estado dedicada al apoyo a la integración escolar, universitaria y social de los afiliados, mediante el adecuado tratamiento de sus necesidades educativas especiales derivadas de su ceguera o deficiencia visual, cuya satisfacción será determinante para tener acceso a una vida con la máxima autonomía y desenvolvimiento personal.

La ONCE ha apostado hasta este momento por la existencia de una oferta educativa basada en dos modalidades de educación algunas veces complementarias y en todo caso

perfectamente compatibles entre sí: la educación integrada y la educación en Centros Específicos. Y ese debe seguir siendo por ahora el camino, pero sin perder de vista que el objetivo final a conseguir es la plena integración de todos los alumnos en un Centro Educativo de su entorno, que le permita la convivencia con su familia y con su grupo de referencia o grupo de amigos de su barrio.

En sintonía con esta perspectiva, hemos reorganizado los servicios educativos de acuerdo a la nueva situación, siendo en la actualidad sus principales elementos:

—*Los centros de recursos educativos (CREs):*

La consolidación de los Centros de Recursos Educativos como garantes del discapacidad visual, en cualquiera de las dos modalidades actuales de escolarización. Los CREs son las piezas claves de la estructura educativa y los responsables de coordinar sus ámbitos de influencia geográfica, manteniendo una estrecha colaboración con los centros de la ONCE correspondientes, y con su actuación perseguirán:

- La homogeneidad de acción, dentro del respeto a la idiosincrasia de las comunidades autónomas.
- La aplicación de unos criterios profesionales homogéneos.
- La calidad de la atención educativa.
- La investigación de nuevos materiales didácticos y técnicas de enseñanza que contribuyan a mejorar los procesos de atención educativa.
- Ser sede de los servicios específicos transitorios, los cuales de manera dinámica y flexible, mediante intervención individual o grupal, ofrecerán respuesta educativa a carencias o necesidades de formación relativas a áreas específicas del déficit visual de los alumnos afiliados, siempre y cuando su atención no pueda ser abordada por los servicios de apoyo a la escuela ordinaria.
- El asesoramiento y formación a los centros educativos y profesionales externos de su ámbito, en materias y contenidos específicos derivados de la ceguera o deficiencia visual.

—*Colaboración con las administraciones educativas:*

Dos principios vienen guiando las actuaciones de la ONCE en cuanto a sus actuaciones de colaboración con otras instituciones y entidades, de una parte el carácter complementario y específico de sus servicios que se concretan en la aportación de la Organización al sistema educativo general en el ámbito derivado de

la discapacidad visual, y de otra, el protagonismo que en materia educativa le ha sido otorgado por el Estado y que históricamente viene realizando. De esta colaboración mantenida con las administraciones educativas, estamentos universitarios y otras instituciones, mediante la firma de los correspondientes convenios o acuerdos, es imprescindible referirse a la señalada en primer lugar.

Desde las distintas administraciones educativas se ha ido creando y consolidando una red de recursos humanos y materiales, de los cuales destacamos a los *equipos de orientación educativa y psicopedagógica* (generales, de atención temprana y específicos) o equivalentes en las distintas comunidades.

En esta red de recursos se incorporan los profesionales de la ONCE, conformando así los Equipos Específicos de Atención a la Educación Integrada. Estos Equipos atienden a todas las etapas educativas y complementan a los Generales, dada su especialización.

Les corresponde, por tanto, proporcionar los apoyos necesarios para lograr con éxito la plena integración de las personas con discapacidad visual.

La ONCE ha venido firmando *convenios de colaboración* con las distintas administraciones de cara a coordinar esfuerzos integrando profesionales dependientes de las mismas con los aportados por la Entidad, unidos por una misión común. Al momento presente, se tienen firmados convenios con casi la totalidad de las administraciones, tanto con la central como con las autonómicas.

En estos convenios, los equipos se definen, en general, como unidades funcionales formadas por profesionales de ambas instituciones, que atienden a personas ciegas y deficientes visuales. Según cada zona, el número de profesionales dependiente de la administración o la ONCE, difiere en gran medida. Así, por ejemplo, en Galicia y Valencia los profesionales pertenecen en su totalidad a la ONCE, mientras que en el País Vasco dependen, en su gran mayoría, de la Administración. No obstante, lo más habitual es que la mayoría de los componentes del equipo pertenezcan a la ONCE. En cuanto a grado de visión, como norma general, se atiende a los alumnos afiliados con agudeza visual inferior a 1/10 o una reducción del campo visual del 90%. Además, se atiende a alumnos con agudeza visual de hasta 3/10 o más de 10° de campo visual, cuando se estime necesario tras la valoración correspondiente. Sólo en algún caso, se especifica la atención a alumnos hasta 0.4 de agudeza y 20° de campo, y a otro tipo de población. En cuanto a etapas educativas, se atienden en general a todas, desde bebés a universidad, incluso adultos. Sin embargo, en algunos territorios se restringe la atención a determinadas etapas.

Tanto la formación como la estabilidad de los profesionales que conforman estos equipos se constituyen en dos elementos clave en el funcionamiento de los equipos.

—*La educación en centros específicos:*

Los centros escolares de la ONCE, mientras las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad visual así lo requieran, deben realizar esfuerzos de actualización e innovación, para adaptar su oferta formativa a las necesidades de cada momento y convertirse en verdaderos instrumentos para la integración.

Los centros específicos actualmente pueden impartir enseñanzas no universitarias del tipo:

- Educación básica obligatoria.
- Educación primaria.
- Educación secundaria obligatoria.
- Aulas de atención a alumnos sordociegos.
- Enseñanzas de formación profesional no reglada.
- Programas de garantía social que tras su estudio, análisis y valoración se estime que se adecuan a las necesidades del colectivo de alumnos con discapacidad visual.
- Programas de transición a la vida adulta.
- Programas educativos de tránsito entre escuela ordinaria y centro específico.

En los últimos años estos centros han sufrido una disminución muy significativa de la población que viene siendo atendida, pasando del casi 60% del año 1983, al 4%, 20 años después. Esta situación es fruto de los cambios legislativos y sociales producidos en los últimos años. Ahora, los padres, apuestan por tener a sus hijos escolarizados en centros cerca de casa y, en igualdad de condiciones que el resto de niños de su barrio o pueblo, mayoritariamente optan por la escolarización en centros ordinarios. Sólo cuando las familias perciben una actitud de rechazo significativo de la comunidad educativa o cuando los recursos son escasos e impiden el avance del niño, se plantean la alternativa de un centro específico.

A lo señalado, habría que añadir que la oferta que se viene realizando, mayoritariamente, tiene más de «paralela» que de «complementaria» y se trata de una oferta para que el alumnado lleve a cabo toda su etapa de escolarización obligatoria. A partir de esta situación es preciso reflexionar sobre cómo adecuar, en el futuro,

la oferta de los centros escolares a la demanda, buscando en todo momento la calidad de la atención educativa y ofertando, según la evolución de la matrícula, las enseñanzas que se estimen oportunas.

En este proceso nos encontramos inmersos y, para llevar a cabo el mismo, hemos partido de ciertas premisas, fruto de la experiencia acumulada:

- La cuestión fundamental es cómo dar una respuesta educativa adecuada a los alumnos con NEE en los distintos contextos en los que se encuentre, teniendo en cuenta la cultura y tradición de trabajo propios de los centros de educación especial, el gran desarrollo del proceso de «integración escolar» y el hecho de que las «escuelas inclusivas» son hoy por hoy un reto.
- Las familias y, en su caso, los tutores legales, son en todo momento, las máximas responsables del proceso educativo de sus hijos y tienen derecho a participar en el proceso de escolarización. La ONCE, lejos de sustituir ese papel, deberá mantenerlas permanentemente informadas sobre el proceso seguido por sus hijos, facilitarles asesoramiento y brindarles el apoyo necesario para lograr su máxima implicación en el proceso educativo de éstos. En este sentido, adquiere especial importancia el asesoramiento y la información previa ofrecida a los padres y educandos, para garantizar que la elección de la modalidad de escolarización responda a la conjunción de razones sociofamiliares y a criterios técnicos resultantes de una evaluación multidisciplinar, siendo necesario orientar a la familia acerca de las necesidades particulares de su hijo, del centro escolar más adecuado y de los apoyos educativos que les proporcionará la ONCE, escuchando, en todo caso sus opiniones que, deben incluirse en el dictamen de escolarización, sin que ello signifique que la propuesta de escolarización esté condicionada a ellas.
- Debido al carácter interactivo y cambiante de las NEE derivadas del déficit visual, es imprescindible revisar la modalidad educativa de escolarización de todo el alumnado con discapacidad visual, a partir del establecimiento de momentos clave, para facilitar la adopción de medidas que permitan un abordaje educativo adecuado así como una modificación en la idea de escolarización permanente, tanto en centros ordinarios como en los de la ONCE, de ahí, referirnos a la transitoriedad en la modalidad escolar.
- Se debe recomendar la escolarización en los centros escolares de la ONCE, cuando de resultados de la evaluación psicoeducativa, se estime que el alumnado con discapacidad visual o con otras deficiencias asociadas a la misma, presenta NEE derivadas, exclusivamente, del déficit visual, que requieran de una

adecuación del currículo, dotación de recursos materiales y personales y/o una especialización de los profesionales, que no puedan ser cubiertas adecuadamente desde otros centros escolares, sean éstos ordinarios o de educación especial.

- El cambio registrado en los perfiles de alumnos atendidos en los centros escolares de la ONCE pasa necesariamente por una reorganización de estos con nuevas posibilidades de intervención tanto hacia el exterior como hacia el interior. El propio concepto de «docencia», tal y como hoy por hoy es entendido por muchos de los profesionales, debe cambiar sus referencias; la flexibilidad mental que supone atender procesos de transición entre la escuela ordinaria y hacia la escuela ordinaria, compensatorios de déficits, y, en general, significativamente adaptados a cada alumno, obliga a agrupamientos flexibles y programas personalizados. Será preciso evitar que la escolarización en los mismos suponga:
 - que el alumno deje de vivir en su medio natural de desarrollo que es la familia y su medio comunitario de procedencia;
 - que la familia tenga la impresión o sensación de que su hijo es apartado de la comunidad educativa.
- Una percepción negativa por el alumno y una mengua en sus posibilidades de competencia social necesaria para interactuar con compañeros y favorecer la integración en el grupo. En el marco de una escuela ordinaria para todos, los centros escolares de la ONCE deben ocupar ahora un nuevo lugar, que puede ser caracterizado por los siguientes parámetros:
 - NEE derivadas de la discapacidad visual y acceso a los recursos de los centros escolares.* Es cierto que existe un principio legal por el que todos los niños tienen el derecho y el deber de recibir la mejor educación posible conviviendo en su medio de desarrollo natural que es la familia. Pero no podemos olvidar que en la medida que la educación obligatoria es un derecho de todos los alumnos, resulta obligado hacer todo lo posible para que aprendan y progresen y, por tanto, se trata de buscar y agotar las vías, todas, incluida la de los centros escolares de la Entidad, que les permitan aprender y ejercer su derecho a una educación de calidad.
 - Recursos complementarios y facilitadores de una escuela ordinaria para todo el alumnado con NEE derivadas de la discapacidad visual.* Un centro específico renovado puede aportar grandes beneficios pedagógicos a los alumnos con discapacidad si es considerado como un recurso más a su proceso de integración social. Desde esta perspectiva, los centros específicos

de la ONCE no deben ser concebidos como una vía paralela a la escolarización en centros ordinarios. Así pues, ya no existen guetos, sino recursos pedagógicos diferenciales que tienen un objetivo común y están incluidos dentro de una misma comunidad educativa, con el fin de poder escoger el más adecuado en cada momento y en cada caso. Este planteamiento implica además señalar y profundizar en las características y funciones que deben tener y cumplir estos centros.

—*El Centro Específico y el Servicio Residencial: escolarización transitoria, permanente y combinada.* Es imprescindible remarcar el carácter que imprime a un centro escolar la palabra Específico, es decir, una escuela específica se diseña de forma expresa para atender las necesidades derivadas de la discapacidad con el objetivo de paliar sus efectos no deseados mediante adaptaciones principalmente procedimentales para conseguir la normalización escolar; en nuestro caso, referidas a la discapacidad visual. Con ello se quiere superar el concepto de escuela especial para llegar al de escuela específica.

Unido al carácter específico, los centros de la ONCE, tienen asociado el servicio de residencia. Su función es positiva, en la medida que palia ciertas situaciones familiares de acceso a los recursos ordinarios. Hablamos de residencia como un espacio educativo más en el continuo de una educación de calidad para el alumno con discapacidad visual sin olvidar que el contacto con la familia y la convivencia con el entorno natal, son factores prioritarios en la integración social de cualquier niño.

Si partimos del carácter de recurso de apoyo a la integración de los alumnos discapacitados visuales que deben tener los centros escolares de la ONCE, será preciso delimitar la temporalización de la escolarización en ellos de dichos alumnos, ya que nuestro objetivo es incorporarlos o reincorporarlos a la escolarización ordinaria lo antes posible considerando las características particulares de cada caso. Desde este prisma, podremos establecer nuevos tipos de escolarización: transitoria y combinada (permitiendo una bidireccionalidad entre los centros específicos y ordinarios).

—*Intervención de los equipos específicos de atención educativa a personas con discapacidad visual:*

Las necesidades educativas especiales de los alumnos con discapacidad visual reclaman intervenciones que den respuesta a su globalidad, lo que implica, un abordaje multiprofesional.

Los equipos específicos de atención educativa a personas con discapacidad visual son servicios educativos de composición multidisciplinar que, en un ámbito territorial definido, prestan atención educativa a las personas con discapacidad visual, apoyo psicopedagógico a los centros y asesoramiento a las familias, con el fin de impulsar los procesos de normalización e integración en todos los ámbitos.

Esta respuesta global del equipo específico supone, en cualquier caso, una visión compartida de los distintos profesionales que lo componen; profesionales que aportan aspectos concretos que iluminan la integralidad de la intervención y que precisan de la visión del otro, más que la mera suma de contribuciones particulares. El equipo específico, al igual que todo servicio de apoyo externo a los centros escolares, presenta unas claves de intervención bien definidas:

- Asesoramiento técnico especializado en adecuaciones curriculares, tanto en lo que se refiere al centro como al aula y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Intervención en técnicas especializadas que atienden específicamente las necesidades educativas especiales del alumno con discapacidad visual.
- Adaptación de material específico.
- Canalización de demandas de los profesores tutores, los alumnos y sus familias.
- Y, en general, el aumento de la responsabilidad, implicación, eficacia y eficiencia de todos los agentes implicados en el proceso de integración, especialmente en la familia.

CRITERIOS FUNCIONALES

Calidad

La calidad es una estrategia basada en la mejora continua, que orienta las actividades de todos los profesionales del equipo hacia la satisfacción de las necesidades.

Cooperación

La recompensa que el equipo obtiene de un enfoque centrado en la visión compartida es promover la cooperación más que la competencia entre los diferentes profesionales, independientemente de su especialidad o su dependencia, administrativa.

Complementariedad y sinergia

El trabajo en equipo genera mayor valor que el obtenido por los distintos profesionales trabajando separadamente.

DESTINATARIOS DE LA INTERVENCIÓN

Desde los equipos específicos se prestará atención, dentro de la normativa vigente a todas aquellas personas con una agudeza visual inferior a 1/10 o una reducción del campo visual del 90 por ciento. Excepcionalmente, y de acuerdo con las necesidades educativas que presente el alumno, se atenderá a aquéllos que tengan una agudeza visual superior a la anteriormente establecida, no sobrepasando los 3/10, siempre y cuando reúnan el resto de condiciones prescritas. Las actuaciones van dirigidas a los siguientes grupos de población:

- Bebés con discapacidad visual.
- Alumnos con discapacidad visual grave escolarizados en cualquiera de las etapas y niveles de la escolaridad obligatoria y no obligatoria de la enseñanza reglada.
- Personas afiliadas a la ONCE que cursen diferentes enseñanzas no regladas.
- Familias de alumnos atendidos por el equipo.
- Profesionales de la educación que atiendan directamente a los alumnos.
- Y todos aquellos agentes de la comunidad educativa que intervienen en el proceso.

Intervención del Equipo Específico de Atención Educativa a personas con discapacidad visual

Se entiende por *atención educativa* toda intervención realizada por los profesionales del equipo específico encaminada a satisfacer las necesidades educativas derivadas de la discapacidad visual, facilitando la normalización, integración y plena autonomía del alumno, y que:

- Se realiza con el alumno y su entorno familiar escolar y social.
- Exige formación sobre la influencia de la discapacidad visual en el desarrollo evolutivo del alumno y en el entorno familiar.
- Supone la formación en técnicas específicas y asistencia técnica de los profesionales que intervienen en el proceso educativo del alumno.

- Permite identificar y prever necesidades relacionadas con la discapacidad.
- Incluye la adaptación del material específico para el desarrollo de las actividades y el seguimiento de los programas y actuaciones con los profesionales de los centros, familias, etc.

Intervención ante los alumnos

En el marco del Modelo de Prestación de Servicios Sociales de la ONCE, la calidad de la intervención ante los alumnos queda garantizada por la formulación de un Plan Individualizado de Atención (PIA), por la figura del Coordinador de Caso y por la participación activa del usuario y su familia en la identificación de necesidades y en el conocimiento de la atención a recibir.

Procesos de intervención

Orientación inicial

Es el proceso encaminado a proporcionar ayuda y orientación inicial a los alumnos (y sus familias) demandantes de atención al equipo específico por primera vez. Se inicia con la entrevista que el trabajador social desarrolla con el alumno y su familia, de cara a una previsión inicial de necesidades, así como de apoyo y orientación inicial. Del resultado de tal exploración inicial se dará cuenta al coordinador del equipo específico, el cual asignará un coordinador de caso (tutor o profesional de referencia dentro del equipo).

Valoración multidisciplinar

Procedimiento encaminado a identificar las necesidades del alumno con discapacidad visual a partir de una valoración comprensiva y multiprofesional de su situación, recursos, intereses y expectativas y así delimitar las necesidades educativas especiales, fundamentando así las posteriores decisiones sobre ayudas y apoyos necesarios.

Plan Individualizado de Atención Educativa

Informe fundamentado en la valoración multidisciplinar, que incluirá la determinación de las necesidades educativas especiales, la propuesta razonada de las áreas de intervención y la modalidad de atención a prestar desde el equipo y, por último, la designación de coordinador de caso y de otros profesionales. Del Plan Individualizado se

dará comunicación a los interesados: alumno, familia, centro escolar y profesionales que intervienen y quedará registrado.

Organización de la intervención

Se denomina «*Apoyo Educativo*» a la intervención del equipo específico dirigida al alumno, prestada en el centro donde esté escolarizado, con una periodicidad previamente establecida, con el fin de trabajar aspectos específicos de la discapacidad visual y encaminada a situar al alumno en condiciones óptimas de aprovechamiento del currículo escolar correspondiente. Dicho apoyo no sustituye, en ningún caso, al profesorado de los centros, aunque sí utiliza los contenidos curriculares como herramientas para trabajar los aspectos específicos, de manera que éstos se puedan integrar mejor por el alumno cuando los aborde, posteriormente, en el contexto de su clase habitual.

Teniendo en cuenta las necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad visual evaluadas en el alumno, como las características y recursos del contexto en que éste se desenvuelve, existen descriptores que sirven de pauta sobre la mayor o menor necesidad de atención, que ayudan a unificar los criterios de intervención: funcionalidad visual, pronóstico de pérdida visual (estabilidad o pérdida progresiva), desempeño funcional de la visión (ceguera total o con resto visual), grado de acceso al currículo escolar, necesidad de incorporación de nuevas áreas instrumentales y/o funcionales, posibilidad de acceso a los recursos humanos y materiales del centro, cambios de escolarización, recursos familiares, grado de madurez del alumno o capacidad para pensar, sentir y actuar con la autonomía propia de la edad en que se encuentre.

Áreas de intervención

Desarrollo madurativo

Aborda el proceso de evolución, crecimiento y adquisición de las capacidades, destrezas y habilidades físicas e intelectuales del niño, que le permitan alcanzar el máximo de sus potencialidades durante los primeros años de vida. Esta área es competencia de un equipo de especialistas que incluye a los maestros de atención temprana y equipo psicopedagógico, teniendo a la familia como pilar fundamental.

Óptica-optometría y Oftalmología

Contempla la valoración del estado de la visión del paciente, para lo cual es preciso realizar una exploración detallada que comprende la determinación de la agudeza vi-

sual y el campo visual, el estudio de la sensibilidad al contraste y el examen del estado de los ojos. Cuando hay posibilidad de mejoría de la funcionalidad visual, mediante técnicas de rehabilitación, se deriva a la unidad de rehabilitación.

Estimulación y entrenamiento visual

Contempla aquellos factores derivados de la discapacidad propia del alumno, en su doble perspectiva tanto de estimulación como de rehabilitación y entrenamiento en ayudas ópticas y no ópticas. Es un área donde se produce la confluencia entre el maestro/profesor del alumno y el especialista (técnico de rehabilitación).

Orientación y movilidad/Habilidades de vida diaria

Refleja la intervención en materia de autonomía para el desplazamiento y la vida cotidiana. Se trata de un área con procedimientos bien consolidados y donde la presencia del especialista (técnico de rehabilitación) confluye con la del maestro/profesor de manera singular. Es clave en esta área la adquisición de estrategias de aprendizaje para conseguir una buena autonomía en habilidades de la vida diaria y mejorar el desenvolvimiento autónomo, seguro y eficaz tanto en espacios interiores como exteriores.

Esta área es fundamental para que el alumno pueda integrarse y normalizar su vida cotidiana en los diferentes entornos en los que se desenvuelve. La responsabilidad mayor en este tema recae en la familia aunque, en muchas ocasiones, el exceso de sobreprotección, la falta de tiempo o de recursos personales puede llegar a obstaculizar la adquisición de dicha autonomía.

Es necesario y conveniente promover la participación del alumno en actividades fuera de su entorno habitual para que desarrolle todo su potencial y aprenda a utilizar sus recursos ante las diferentes situaciones, adquiriendo hábitos y responsabilidades sin depender del adulto.

Técnicas instrumentales básicas

Esta área contempla los procesos de trabajo sobre escritura, lectura y cálculo específicos del alumno con discapacidad visual (especialmente si no existe resto visual aprovechable) Dada su especificidad, esta área es de vital importancia ya que influye en otras áreas. Así, es necesario intervenir en: adquisición de conceptos básicos, mejorar la comprensión y velocidad lectoras, mejorar la grafía y la ortografía en tinta, aprendizaje de nuevas signografías, acceso a los recursos tecnológicos adecuados y adiestramiento en recursos tiflotecnológicos diversos.

Dentro de esta área es imprescindible la coordinación con el maestro/ profesor de aula para garantizar un nivel adecuado en el dominio de un código lectoescritor (en tinta o en braille), con un seguimiento continuo de los índices de velocidad, exactitud y comprensión lectora, a la vez que la progresiva incorporación de nuevas signografías en el caso del sistema braille.

Habilidades sociales

Una necesidad generalizada en nuestra población la constituye la adquisición de las habilidades sociales básicas y necesarias para conseguir una buena autonomía y desenvolvimiento personal en su entorno escolar, familiar y social. Resulta necesario intervenir en esta área, en especial con los alumnos ciegos totales y con discapacidad visual grave, desde una edad temprana y con especial incidencia en la Educación Secundaria. Para ello, se requiere una implicación directa de los centros, estableciendo programas específicos, diseñados por los equipos psicopedagógicos y contando con el asesoramiento de los profesionales del equipo específico. El trabajo de concienciación debe ir dirigido principalmente al grupo de clase del alumno, con extensión al resto de comunidad educativa y, por supuesto, a la familia del mismo.

Ocio, tiempo libre y deporte

Esta área se centra en las competencias y habilidades específicas del alumno relacionadas con el empleo del tiempo libre, elemento fundamental de la integración social.

Con los alumnos pequeños y con los alumnos con ceguera total es necesario trabajar el juego, dotándoles de recursos básicos y de modelos de participación en diferentes grupos. Es necesario enseñar a los demás compañeros a relacionarse con el niño con discapacidad visual y a establecer dinámicas que sirvan para que todos participen de una forma cooperativa, no competitiva, en la que la falta de visión lleve desventaja.

En cuanto al deporte, es necesario realizar adaptaciones curriculares y dar una atención individualizada a aquellos alumnos que tengan un pobre desarrollo motor y buscar formas de participación deportiva en equipos deportivos, con el debido asesoramiento. En las clases de educación física, dada la metodología que en muchas de ellas se aplica, es difícil que los alumnos con discapacidad visual reciban la atención que necesitan.

Nuevas tecnologías

Pretende realizar una valoración de las competencias y necesidades del alumno en torno al empleo de tecnologías adaptadas a su discapacidad visual. Como elemento po-

tenciador del área de técnicas instrumentales, esta área cobra inusitada importancia con el auge de la informática y telecomunicación.

Será necesaria la dotación de los recursos tiflotecnológicos y adaptaciones necesarias así como la continua y sistemática formación y seguimiento de los alumnos en el uso de las ayudas técnicas adaptadas, garantizando, de esta forma, un adecuado manejo de los recursos como herramienta básica para el trabajo escolar.

Orientación personal, escolar y vocacional

Pretende abordar tanto la evaluación como la intervención sobre las necesidades educativas especiales de los alumnos que tiene que ver con los estilos de aprendizaje, los hábitos y técnicas de estudio, el ajuste a la discapacidad visual o la propia orientación vocacional. Es un área de decisiva influencia del tutor junto con los orientadores.

Escolar/Académica

Esta área comprende dos apartados: recoger información sobre la competencia curricular del alumno e indicar los diferentes tipos de adaptaciones curriculares que precisa. Es necesario reforzar ciertos contenidos fundamentales, proponer actividades complementarias (excursiones, visitas culturales, museos adaptados, interpretación de planos y gráficos, etc.) y realizar las adaptaciones curriculares pertinentes y ser flexibles en los tiempos de consecución de los objetivos.

La experiencia ha venido demostrando que resulta necesario, sobre todo, reforzar y apoyar de manera más específica las áreas de Plástica, Matemáticas, Música, Educación Física y Tecnología, evitando que los alumnos consoliden retrasos sistemáticos. Para ello, es preciso contar desde el equipo específico con las debidas adaptaciones curriculares y las metodologías adaptadas que potencien la labor de los profesores de los centros educativos.

Atención a familias

Las familias son los verdaderos agentes del proceso integrador de sus hijos, por lo que es necesario orientar y asesorar para favorecer el proceso de aceptación de la discapacidad visual.

La orientación irá enfocada a favorecer el proceso de socialización de los hijos con discapacidad visual así como fomentar su autonomía personal y la adquisición de un autoconcepto positivo. Habrá que formar a las familias en aspectos básicos: estableci-

miento del vínculo, desarrollo madurativo, aceptación de la discapacidad, relación con el centro educativo, participación y colaboración en el proceso educativo, información sobre becas, ayudas de la ONCE y recursos externos a la Entidad, dinámica familiar, estimulación/entrenamiento visual, orientación y movilidad, habilidades para la vida diaria, lectoescritura braille, habilidades sociales e interpersonales, ocio, tiempo libre y deporte, hábitos y técnicas de trabajo intelectual.

Por tanto, desde esta área se desarrollan intervenciones de carácter formativo, psicosocial o terapéutico que podrán realizarse de forma individualizada o en grupo, a través de escuelas de padres, mediante jornadas y encuentros o en reuniones multiprofesionales.

Asimismo, será necesario fomentar la participación y asesoramiento a las familias para que cuenten con el apoyo psicosocial y emocional que necesitan, conozcan los objetivos que se establecen para sus hijos y favorezcan su consecución, estableciendo los cauces y los espacios de comunicación que sean necesarios entre familia y profesionales, tanto de su centro escolar como de los equipos de apoyo. Es necesario que se propicie el conocimiento y la relación entre familias por la empatía e identificación que surge al tener un hijo con características similares.

En casos en los que sea necesario, se puede derivar la orientación y el asesoramiento a las familias hacia otros servicios externos.

Asesoramiento al centro educativo

Esta área va dirigida a informar, asesorar y apoyar a los centros educativos donde se integren los alumnos con discapacidad visual.

Es necesario sensibilizar a la comunidad educativa de la integración del alumno, dando a conocer sus características y necesidades y del apoyo que va a recibir. Además se fomentará el trabajo con los compañeros de aula para favorecer el proceso de integración social.

Se informará sobre las adaptaciones del puesto de estudio necesarias, así como las técnicas de lectoescritura braille o tinta y las de autonomía personal: orientación y movilidad, habilidades de vida diaria y estimulación visual, así como de las implicaciones educativas, adaptaciones curriculares, recursos tiflotécnicos y materiales que faciliten el acceso a la información.

El Equipo debe dar prioridad a los centros que se atienden por primera vez, para concienciar al claustro de profesores de que, empleando las adaptaciones de puesto de estudio precisas, se podrá dar respuesta a las necesidades del currículo ordinario.

Para acercar el equipo al centro (especialmente en los institutos), se organizarán una o dos sesiones para explicar aspectos relacionados con la discapacidad visual y el funcionamiento del equipo, para establecer, desde el principio, los canales de coordinación entre los profesores.

Coordinación con otros profesionales y equipos

Cuando exista la intervención de profesionales ajenos al centro, será necesaria también una buena colaboración y coordinación para conseguir los máximos beneficios para el alumno.

Tratamientos individualizados

Esta área cubrirá las necesidades de los alumnos que requieran de la intervención directa de los profesionales del CRE o participen en el Servicio de Apoyos Específicos Transitorios.

Además se intervendrá con el alumno de forma individual cuando sus necesidades sean derivadas de problemáticas muy concretas como puede ser apoyo psicosocial, falta de aceptación de deficiencia visual, logopedia, psicomotricidad u otras en las que necesite la intervención de profesionales especializados en esta área concreta.

Adaptación del puesto de estudio

Los alumnos con discapacidad visual deben disponer de los materiales necesarios para la adaptación del puesto de estudio, para poder acceder al currículo ordinario y desarrollar las tareas académicas a la vez que sus compañeros y así obtener mayor eficacia y rendimiento.

La adaptación del puesto de estudio facilita y agiliza el proceso integrador en todos los ámbitos, tanto del alumno como de los profesionales, favoreciendo la adaptación de material.

Apoyo educativo

La valoración multidisciplinar no se contempla dentro de las áreas de intervención pero, como hemos indicado, constituye el punto de partida para determinar las necesidades del alumno y fundamenta el Plan Individualizado de Atención Educativa. En dicha valoración intervendrán el trabajador social, el coordinador de caso, el maestro y el psicopedagogo.

Otros ámbitos de intervención

Intervención en el ámbito escolar. Objetivos

—Asesoramiento al centro educativo:

- Proporcionar al centro escolar la información suficiente para facilitar el proceso de acogida y el desarrollo escolar de los alumnos con discapacidad visual, asesorando sobre sus necesidades específicas derivadas de la discapacidad y el tipo de intervención que se va a prestar.
- Propiciar la coordinación adecuada en las reuniones que convoque el centro, cuando sea necesario, aportando la información necesaria.
- Sensibilizar a la comunidad educativa acerca de las implicaciones educativas derivadas de la discapacidad visual.
- Promover la relación entre la escuela y el equipo específico, a través de los mecanismos de coordinación oportunos, para favorecer la respuesta educativa adecuada a las necesidades de los alumnos.
- Promover la relación entre escuela y familia, para favorecer la normalización y el ajuste de la respuesta educativa a las necesidades de los alumnos.

—Asesoramiento al profesor de aula:

- Informar de la valoración multidisciplinar realizada por el equipo y la necesidad de trabajar en áreas específicas de intervención.
- Asesorar sobre los recursos metodológicos y didácticos, con el fin de facilitar la respuesta educativa más adecuada a las necesidades del alumno.
- Apoyar al profesor tutor y al profesor de apoyo del centro en el área de la discapacidad visual.
- Informar de la modalidad del apoyo a prestar: áreas, profesionales y frecuencia.
- Adaptar el material que requiere el alumno y asesorar al profesor tutor y de apoyo del centro sobre su elaboración y uso. Realizar, conjuntamente, la previsión de necesidades.
- Trabajar conjuntamente con el profesor de aula determinados aspectos del Plan de Acción Tutorial, para potenciar la adaptación personal, escolar y social de alumno.

Asesoramiento al resto de la comunidad educativa

- Colaborar con otras instituciones y equipos (hospitales, equipos, servicios sociales) en campañas de detección de personas con discapacidad visual.
- Colaborar con los equipos de orientación, a través de la valoración multidisciplinar, indicando cuál es la influencia de la discapacidad en el desarrollo y en qué necesidades se concreta.
- Colaborar con los equipos de orientación en la evaluación psicopedagógica de los alumnos que requieran mayor grado de especialización, aportando los aspectos específicos relacionados con visión funcional, autonomía personal y acceso a la información o colaborando en los aspectos generales que exijan adaptaciones.
- Establecer criterios comunes de intervención e intercambio de información con profesionales.
- Coordinar las actuaciones a través de las comisiones de seguimiento de los convenios.
- Colaborar con los equipos de orientación de zona para determinar el centro educativo más acorde con las necesidades de los alumnos, de cara a la propuesta de dictamen de escolarización.

Intervención en el ámbito familiar

Cuando se produce una pérdida visual, se inicia el camino hacia la aceptación del problema visual pasando por diferentes etapas y estados emocionales ya descritos. Pero hay situaciones críticas cuya vivencia y afrontamiento es previsible que alteren el equilibrio alcanzado y la estabilidad familiar: el inicio de la etapa escolar, cambio de etapa o de centro educativo, inicio de la marcha, la adolescencia, el uso de bastón o el sistema lectoescritor braille, variaciones del resto visual e incorporación de ayudas ópticas, etc.

La finalidad última de la intervención del equipo es proporcionar a los padres, por un lado, un espacio para la expresión de su crisis, donde el dolor, los temores o la necesidad de apoyo emocional puedan ser expresados y elaborados a partir de la intervención de los distintos profesionales y compartidos con otros padres. Por otro lado, se trata de proporcionar a la familia información relativa a la discapacidad y ayuda para potenciar los recursos personales y familiares necesarios para la crianza de su hijo, ya que de ello depende el buen desarrollo del niño y su integración social.

Intervención en el ámbito social

Las relaciones sociales constituyen una pieza clave en la construcción de la identidad de un individuo. Por esta razón, este ámbito se considera el eje transversal de toda intervención.

La socialización viene determinada por la integración de múltiples aspectos en el mundo psíquico del individuo, aspectos que confluyen en la creación de una imagen propia, unificada y estimable de sí mismo, que se manifiesta en relaciones sociales saludables. Las conductas de adaptación, interacción y ajuste personal de los alumnos con discapacidad visual suelen presentar ciertos componentes por la ausencia de aprendizaje visual de conductas, carencia de modelado, etc. y que, en algunos casos, llevan a la dificultad de tomar conciencia de sí mismo como persona con valores y deseos propios.

Por ello, considerando la importancia de la interacción en la identidad personal y en la integración social, es imprescindible trabajar con los alumnos en cuanto a:

- Entrenar desde pequeños aquellas habilidades sociales básicas que no pueden ser aprendidas por imitación y que facilitan el contacto y la relación con otras personas.
- Responder a la necesidad, ampliamente detectada desde la experiencia, de realizar un acompañamiento y un trabajo más profundo de los aspectos emocionales que subyacen a las conductas sociales. Cualquier pérdida (entre ellas, la visual) moviliza sentimientos relacionados con la identidad e, inicialmente, la pérdida visual añade un «plus» de dependencia que, si no se trabaja, obstaculiza la autonomía y la individualización.
- Resulta imprescindible un trabajo permanente de sensibilización sobre la importancia de estos aspectos en todos los ámbitos, por lo que es clave el trabajo con el profesor de aula. Este trabajo se lleva a cabo de formas variadas, tanto individual como grupalmente.
- Para facilitar un desarrollo normalizado es necesario que el alumno con discapacidad visual tenga, además de su grupo de clase, otros grupos de referencia. Por ello, es imprescindible organizar actividades de grupo en las que también participen jóvenes con discapacidad visual.
- Estas actividades deben tener una continuidad, es decir, ser espacios de referencia que permitan crear vínculos, identificarse con otros, descubrir competencias y aficiones, etc.
- Las actividades de ocio y tiempo libre posibilitan medios para que los alumnos atendidos por los equipos puedan acceder y utilizar los servicios lúdicos, recreativos, culturales y educativos. Es importante resaltar el aspecto integrador de este

tipo de actividades ya que, estando insertas en procesos normalizados de nuestra sociedad, comprenden un espacio educativo complementario al conformar actitudes y comportamientos necesarios para el desarrollo personal y social.

- El trabajo para potenciar las relaciones sociales en el centro escolar debe ser lo más amplio posible, debe incluir los contextos en los que el alumno se mueve: grupo-clase, comedor, recreo, etc. Una de las tareas fundamentales consiste en sensibilizar al tutor y a los profesionales implicados acerca de la importancia de la interacción en estos contextos, y proporcionarles los recursos adecuados para facilitar unas relaciones saludables a los alumnos.

Dado lo complejo de esta área, su importancia para la construcción de la identidad personal y las dificultades detectadas en los alumnos con discapacidad visual, es recomendable, por una parte, que los equipos profundicen en el estudio de estos aspectos unificando y sistematizando criterios de intervención y, por otra, programen actividades que fomenten la interacción.

Componentes del equipo específico

La respuesta global del equipo específico a las necesidades de los alumnos se garantiza por la visión compartida de los profesionales que lo componen, al aportar aspectos concretos de cada área de intervención, que también precisan de la visión del otro.

El gestor

Es el impulsor y garante del trabajo multiprofesional en la atención a los alumnos, sus familias y la comunidad educativa, a fin de asegurar, desde la perspectiva de la legislación vigente en la ONCE y en las administraciones educativas correspondientes, una respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos en todo lo relacionado con la disponibilidad de recursos humanos y materiales específicos que no sean aportados por otras instituciones.

Maestro/profesor

Es el referente más próximo ante los alumnos, sus familias y los centros educativos, de la atención educativa que estos reciben, mediante el desarrollo de programas en las diferentes áreas específicas, avalado por su actividad de coordinación en la evaluación y seguimiento multiprofesional de dichos programas, garantizando la atención integral en el contexto socioeducativo de cada uno de sus alumnos.

Trabajador social

Es el dinamizador y responsable de las intervenciones que se precisen en el ámbito sociofamiliar con el alumno (acogida familiar, diagnóstico sociofamiliar, asesoramiento, gestión de recursos...) o con los profesionales que intervienen en la atención educativa (colaboración en actividades formativas, campañas de detección precoz, Escuela de Padres...).

Psicopedagogo/psicólogo/pedagogo

Es el orientador sobre el modo en que la discapacidad visual incide en el desarrollo motor, socioafectivo y cognitivo de los alumnos, en cada etapa de su vida escolar, a través de la colaboración complementaria en la evaluación psicopedagógica, la programación de áreas de aprendizaje específico (desarrollo madurativo, atención a familias, habilidades sociales, orientación profesional, técnicas de trabajo intelectual...) y orientación a familias y profesionales.

Técnico de rehabilitación

Es el responsable de procesos de aprendizaje encaminados al logro de mayor autonomía personal en cada etapa educativa, a través de intervenciones coordinadas de evaluación, seguimiento de programas y de la atención directa, según corresponda, en las áreas de estimulación visual, habilidades de vida diaria, orientación y movilidad, así como del asesoramiento en cuantas otras áreas incidan en este aspecto del desarrollo integral del alumno.

Instructor técnico braille

Es el portador de conocimientos técnicos y metodológicos específicos en el área de las nuevas tecnologías, que garanticen los procesos de aprendizaje funcional y de acceso a la información en cada etapa educativa, mediante la colaboración en la evaluación de las necesidades de los alumnos y el seguimiento y/o intervención directa, según corresponda en cada momento.

Animador socio-cultural

Dinamiza las intervenciones individuales y grupales que promuevan el acceso, uso y disfrute del ocio y las actividades extraescolares, como tiempos de aprendizajes significativos en contextos de interacción social diferentes del académico, a fin de lograr el desarrollo integral y armónico de habilidades para la plena integración socioeducativa.

Núcleos periféricos

Son los responsables de la producción y gestión de textos académicos y de ocio en diferentes soportes (braille, sonoro, Audesc), a fin de garantizar a los alumnos la disponibilidad de documentos que le permitan la participación plena y autónoma en la vida académica, en colaboración con el coordinador de caso y con los demás profesionales del equipo que precisen de textos adaptados.

Colaboradores

Además de los citados profesionales, el equipo contará con la colaboración puntual de un óptico y un oftalmólogo, en cuanto a lo relativo al diagnóstico de la discapacidad visual y valoración de las ayudas ópticas más funcionales para cada alumno. Asimismo, se podrá contar con mediadores de personas con sordoceguera, que sirvan de nexo comunicador entre el alumno y el profesional. Además, es necesaria la colaboración del coordinador deportivo, del técnico de integración laboral y de los profesionales de los centros específicos especialistas en determinadas áreas cuya especial dificultad así lo aconseje.

La coordinación en el Equipo Específico

Los equipos específicos desarrollan sus intervenciones en un contexto marcado por la existencia de diferentes flujos: el de la información, el de las decisiones que la acompañan y la intervención propiamente dicha. La adecuada regulación de estos flujos implica poner en marcha los mecanismos de coordinación necesarios que posibiliten el cumplimiento de los objetivos de la intervención.

Así pues, la coordinación resulta ser el procedimiento básico para el abordaje de la discapacidad visual, en la medida que facilita y potencia el intercambio de información, la responsable y pertinente toma de decisiones, así como la complementariedad de la respuesta entre diferentes equipos e instituciones. Esta coordinación intensifica su importancia cuando los equipos se componen de profesionales con diferente vinculación institucional (ONCE, Administración, etc.) y cuando esta vinculación es el resultado de conveniar actuaciones.

La evaluación del Equipo Específico

La evaluación es una herramienta crucial que ayuda a tomar decisiones para la mejora de las prácticas pedagógicas del equipo específico, mostrando cuáles son las actividades realizadas y los resultados conseguidos y debe ser parte de todos los procesos ge-

nerados por los equipos. Así pues, la evaluación se entiende como una fase más del proceso de intervención educativa.

La evaluación suministra una base coherente para orientar las prácticas pedagógicas de profesionales y equipos hacia el logro de sus objetivos, impulsando intervenciones y generando informes de situación sobre procesos y resultados.

La evaluación ha de permitir una definición clara de los problemas educativos que inciden en la calidad de la intervención, permitiendo extraer conclusiones y valoraciones que sirvan para acometer actuaciones concretas de mejora. Para ello, la evaluación se entenderá como un proceso normalizado y habitual en los equipos, contribuyendo así a que la cultura de evaluación se implante.

El fundamento para la valoración de la calidad de un equipo específico no es otro que su capacidad para satisfacer las necesidades educativas, la consistencia de sus resultados con los niveles establecidos y la congruencia de los resultados obtenidos con los recursos materiales, personales y funcionales asignados. Así, se entiende que todos los componentes de la intervención de los equipos específicos deben ser analizados desde la calidad con una visión de totalidad.

Avanzar hacia una escuela inclusiva desde una sociedad inclusiva

Hablar de escuela inclusiva en una sociedad excluyente es pura demagogia. Crear las bases de una sociedad inclusiva pasa por:

- Medidas legales que favorezcan la inclusión.
- Cambio de actitudes en las personas.
- Existencia de servicios que promuevan la vida independiente.
- Apoyo a las familias.
- Atención especial a la mujer con discapacidad.
- Empleo como clave de inserción social
- Nada para las personas con discapacidad sin las personas con discapacidad.

A lo largo de los últimos apartados hemos intentado explicar en qué están consistiendo nuestras actuaciones a favor de una escuela inclusiva, sin embargo creemos necesario, partiendo de un análisis de las fortalezas y debilidades de la respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales a distintos niveles, destacar algunas cuestiones

clave que precisan mayor atención en los próximos años, una vez consolidado una potente red de respuesta educativa a este alumnado.

Avanzar hacia una escuela inclusiva, implica: crear culturas inclusivas, producir políticas inclusivas y evolucionar en practicar inclusivas.

Cuando nos referimos a cultura inclusiva, nos referimos al hecho de que si el profesor no valora al niño y no lo quiere en la clase, habrá grandes dificultades para conseguir la inclusión plena con éxito. Es imprescindible que le profesor entienda las razones para la inclusión de cualquier alumno y tenga una actitud positiva al respecto. En este sentido, creemos que estamos en los comienzos de lo que en realidad deberá ser la cultura inclusiva.

Sin la decisión y voluntad política, sin la dotación de recursos financieros y la optimización de los recursos disponibles sin el esfuerzo de coordinación y articulación de los distintos sectores educativos y sociales, sin el apoyo y compromiso decidido de la Administración, no se podrá realizar un cambio eficaz y duradero hacia una escuela inclusiva.

En este sentido, la referencia a la ley de Calidad, en este momento es ineludible. Ciertamente la situación es difícil y compleja, pero la negación de derechos ya adquiridos y la opción por una idea cuestionable de calidad a costa de la equidad nos parece, cuando menos, discutible. Porque no hay calidad sin equidad (sino una falsa calidad), ni hay equidad sin calidad (sin que la misma cantidad de esfuerzos educativos se dirijan a todos los alumnos).

Evolucionar hacia prácticas escolares inclusivas significa, entre otras cuestiones y sin dar mayor importancia por el lugar de aparición, profundizar y mejorar o poner en marcha el presente decálogo:

- Trabajo colaborativo entre el profesorado.
- Mejora de la formación del profesorado en este campo.
- Potenciar el intercambio de experiencias entre los profesionales.
- Distribución de los horarios coherentes con los fines que se persiguen, así como disposición de una estructura organizativa que favorezca la cohesión.
- Fortalecer la comunicación con las familias, las vías de participación en la toma de decisiones y los contactos formales e informales.
- La transformación de los centros de educación especial en centros de recursos para la educación inclusiva.

- Incorporación de la autoevaluación como factor de progreso y de la cultura evaluadora como principio de intervención.
- Optimización de los recursos materiales y tecnológicos.
- Transformación de los servicios/recursos de apoyo a la escuela ordinaria: modelo de apoyo centrado en la escuela.
- La atención educativa debe incluir la enseñanza y aprendizaje de habilidades sociales (las que ayudan al alumno a desenvolverse con normalidad y soltura dentro de la dinámica social habitual), y de habilidades socializadoras (las que ayudan al alumno a relacionarse con los demás generando el grupo de amigos y amigas).

LA COMUNICACIÓN EN LA ESCUELA INCLUSIVA: LA ATENCIÓN AL ALUMNADO SORDO

Núria Silvestre Benach

Coordinadora del Grup de Investigació sobre Sordeses i Trastorns del Llenguatge
(Universitat Autònoma de Barcelona)

El nacimiento de una criatura sorda en una familia de oyentes plantea un reto para la criatura y para el entorno familiar. Para la criatura, éste consiste en el aprendizaje de la comunicación y del lenguaje oral por vías algo distintas a las que utilizamos los oyentes, según diversas variables, tales como el grado de sordera, y para ambos, se plantea la necesidad de realizar adaptaciones comunicativas para que se produzca un entendimiento mutuo y la optimización de los aprendizajes lingüísticos de la criatura sorda.

Las adaptaciones comunicativas entre las personas sordas y las oyentes constituyen la problemática que deberá resolver la persona sorda a lo largo de toda su vida. Consecuentemente, gran parte de las investigaciones sobre el desarrollo del alumnado sordo se han centrado en sus procesos comunicativos y en sus aprendizajes lingüísticos. Sin embargo, los posibles efectos en el desarrollo cognoscitivo de las limitaciones de la competencia lingüística, en los casos del alumnado sordo en que éstas se producen, han centrado también el interés de investigadores desde los años 50 hasta la actualidad (Oleron, 1981, Furth, 1966, Marchesi, 1987, Silvestre 1990, Marschark, 1993).

Tanto Oleron como Furth utilizaron algunas de las técnicas operatorias piagetianas tales como por ejemplo las pruebas de conservación. Ambos autores hallaron que los participantes sordos estudiados presentaban cierto retraso respecto a sus compañeros de edad oyentes aunque Furth encontró un retraso mucho menor que Oleron. Una explicación a esta diferencia de resultados puede ser el hecho de que Furth realizó determinadas adaptaciones en el momento de aplicar las pruebas para asegurarse que los participantes habían entendido los términos del problema que se les planteaba. En efecto, según este autor, frecuentemente, el alumnado sordo no respondía correctamente a las preguntas que se le planteaban no tanto porque no conociera la respuesta sino porque no entendía la pregunta. Para Furth este tipo de malentendidos no se producen sólo en

situaciones de test sino que forman parte de la vida cotidiana de la criatura sorda lo cual puede acarrear un retraso en el desarrollo cognoscitivo. El déficit experiencial, secundario al déficit lingüístico, sería pues la principal razón del retraso cognitivo que presentaban los sujetos estudiados.

Los resultados de estos estudios, que muestran retraso entre el alumnado sordo y los señalados en el oyente, están, sin duda alguna, absolutamente desfasados, debido, principalmente, a que el empobrecimiento experiencial constatado por Furth en los años 60 ha disminuido considerablemente respecto a nuestro actual alumnado sordo¹. Sin embargo, la explicación sigue siendo válida. Aunque la sordera, por si misma, no es un factor de retraso en el desarrollo cognoscitivo, así lo muestra el hecho de que criaturas afectadas por sordera profunda no presenten ningún retraso, cuando el alumnado sordo que no presenta otros trastornos asociados, tiene un retraso en su desarrollo cognoscitivo ello es claramente atribuible al hecho de que las adaptaciones comunicativas entre sordo oyente en los medios educativos, principalmente familia y escuela, no se realizan de forma óptima.

Aunque esta afirmación parece totalmente obvia, tal como veremos seguidamente, no constituye todavía el eje central de las investigaciones ni de las innovaciones educativas. De forma análoga podemos referirnos al desarrollo social afectivo del alumnado sordo sobre el que contamos con un menor número de estudios pero que, sin duda, puede explicarse, también, a partir de la comprensión de los procesos comunicativos del alumnado sordo con el entorno.

Para el medio escolar, por su parte, el garantizar la comunicación entre todos los participantes constituye su principal reto y la condición necesaria para que se cumplan los objetivos básicos respecto a los aprendizajes: aprendizajes significativos para el alumnado, construidos activamente, etc.

En esta exposición me propongo mostrar, pues, que el perfeccionamiento de los procedimientos de escolarización del alumnado sordo en la escuela ordinaria, basados en la optimización de los procesos comunicativos entre interlocutores que presentan características comunicativas diversas, contribuye eficazmente al progreso de la escuela hacia una escuela inclusiva, en la que ningún participante se quede al margen de la comunicación en la vida escolar.

Revisaré, en primer lugar, las necesidades educativas que plantea el alumnado sordo, y seguidamente, veremos las respuestas existentes, las que ya se aplican y aquellas

¹ En un estudio reciente de evaluación del alumnado sordo en Cataluña, realizado por encargo de la Generalitat de Catalunya, mostramos que el rendimiento en lengua escrita que la mayoría del alumnado sordo presenta al finalizar la enseñanza secundaria era comparable a la media inferior del alcanzado por sus compañeros oyentes (Silvestre, N. y Ramspott, A. 2002).

cuya aplicación, de forma generalizada, requieren nuevos recursos, así como cierta disponibilidad de los centros y del profesorado.

Las necesidades educativas del alumnado sordo

Hay una gran variabilidad entre el alumnado afectado por sordera debida no solamente a los factores influyentes como grupo, tales como el grado de afección y la edad, sino principalmente por la forma como estos se combinan en cada individuo con las características psíquicas individuales y educativas. Así, por ejemplo, el grupo de personas afectadas por un grado grave de sordera profunda obtienen, como grupo, niveles más bajos de competencia lingüística que el formado por personas afectadas por un grado menor de pérdida auditiva, sin embargo, ello puede no ser válido en el caso de un individuo en el que determinadas condiciones personales y educativas han facilitado un desarrollo lingüístico mayor que el que se podía esperar por su grado de sordera. El grado de sordera condiciona el peso que tienen los mecanismos de lectura labial y de educación auditiva para el acceso al lenguaje oral, pero no determina la competencia lingüística que pueda alcanzar cada individuo. Incluso en el mismo individuo el cambio de etapa educativa o simplemente de contexto puede plantear necesidades educativas algo distintas. Es, por tanto, necesario realizar una valoración de las necesidades educativas que plantea cada individuo teniendo en cuenta gran variedad de factores en cada momento evolutivo (Silvestre, N. y Valero, J. 2000).

Seguidamente voy a revisar algunos de los elementos fundamentales de las necesidades educativas del alumnado sordo alrededor de tres ejes: el desarrollo comunicativo y lingüístico, la adquisición de conocimientos y el desarrollo cognoscitivo, y el proceso de socialización.

LAS NECESIDADES REFERENTES AL DESARROLLO COMUNICATIVO Y LINGÜÍSTICO

El alumnado sordo precisa usar procedimientos distintos que los oyentes para adquirir el lenguaje oral. Incluso en el período preverbal su relación con el medio se puede ver determinada en casos de sordera profunda por el fenómeno de «la atención dividida en el tiempo», que le afectará a lo largo de toda su vida. Este fenómeno consiste en que la criatura no puede atender a dos estímulos, uno visual y uno auditivo, que se producen simultáneamente pero no en el mismo campo visual. Atender, por ejemplo, a los comentarios de la madre sobre un juguete que la criatura está mirando y que no está en el mismo campo visual que la cara de la madre.

Tal como veremos seguidamente el déficit auditivo presenta tres tipos de necesidades para lograr las adquisiciones lingüísticas: Las ayudas tecnológicas de amplificación del sonido, la programación específica de lenguaje y el uso del lenguaje en todas las situaciones de la vida cotidiana que lo requieren.

Detección, diagnóstico y atención temprana: la aplicación de audífonos e implantes cocleares

La criatura sorda debe poder acceder lo más tempranamente posible a la comunicación y a un sistema lingüístico. Solamente un grupo muy reducido, el de las criaturas nacidas en familias con sordera, puede estar expuesto desde el nacimiento y de forma natural al lenguaje de signos. Más del 90% de criaturas sordas, en cambio, nacen en familias oyentes y por tanto su entorno lingüístico natural es el lenguaje oral. A pesar de ello, dichas familias pueden optar por aprender y utilizar con su criatura el lenguaje de signos. Se trata de una opción muy importante para las familias que deben ser asesoradas de forma objetiva sobre la idoneidad de dicha opción para cada criatura.

En todos los casos, la adquisición del lenguaje oral requiere la adaptación lo más temprana posible de un sistema de amplificación del sonido, audífonos, ya que la gran mayoría de criaturas sordas posee algunos restos auditivos que les resultan de gran utilidad, aunque tienen funciones distintas según el grado de sordera. En algunos casos de sordera profunda, el audífono no resulta eficaz y es aconsejable el implante coclear. También se trata de una decisión delicada que deben tomar las familias contando con toda la información objetiva necesaria.

En estos inicios se plantea una necesidad clara de soporte, orientación y consejo de las familias para la toma de decisiones y el aprendizaje de la comunicación con su hijo o hija.

La programación lingüística específica

La amplificación del sonido, tanto en el caso de los audífonos como en el de los implantes cocleares, es una condición necesaria pero no suficiente para el acceso al lenguaje oral. Las criaturas sordas deben adquirir el lenguaje oral mediante la aplicación de una programación especial del lenguaje oral adaptada al grado de sordera. Así, según el grado de pérdida auditiva y los beneficios que pueda obtener de la amplificación, la criatura deberá aprender a rentabilizar casi totalmente los restos auditivos o a completar lo que no puede discriminar auditivamente con la lectura labiofacial.

El uso del lenguaje en todos los contextos

El objetivo en cuanto al desarrollo de la competencia lingüística del alumnado sordo no es tanto que domine de forma ilimitada todos los recursos lingüísticos, como si fuera un oyente competente, sino que haga un uso ilimitado de los recursos que va adquiriendo en cada uno de los contextos sociales en los que se encuentra. Los distintos contextos pueden plantear necesidades diversas, según los interlocutores, condiciones de la comunicación, etc. Así, ateniéndonos solamente a las condiciones físicas, podemos observar que una criatura cuyos restos auditivos le permiten seguir, auditivamente, una conversación, en un ambiente íntimo familiar con poco ruido de fondo, esta misma criatura puede necesitar recurrir a la lectura labiofacial en la situación de aula ordinaria en la que el nivel de ruido es medianamente alto.

En los casos de categorías graves de sordera profunda, cuando la recepción del mensaje está básicamente sustentada en la lectura labiofacial, o se precisa de ésta para ser completamente percibido el mensaje, la atención dividida en el tiempo afectará gran parte de situaciones de la vida escolar: tomar apuntes simultáneamente a atender la explicación del profesorado, atender una conversación de grupo en que no se respetan los turnos de intervención o en la que hay cambios rápidos de turno o con solapamientos etc.

En el caso del alumnado que sigue la modalidad comunicativa bilingüe, lenguaje oral y lenguaje de signos, se precisa una distribución adecuada del tiempo de contacto, de contextos escolares y de interlocutores idóneos para cada lengua.

LA ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS Y EL DESARROLLO COGNOSCITIVO

Tal como he comentado en la presentación, la sordera no es causa de retraso del desarrollo cognoscitivo pero en el caso en el que no se garanticen las adaptaciones comunicativas necesarias, el alumnado sordo puede ver limitadas sus posibilidades de construir conocimientos y en consecuencia de desarrollar su inteligencia.

Sintetizo a continuación las necesidades que se plantean para facilitar la construcción de conocimientos y respecto a la adquisición de la lengua escrita.

La construcción de conocimientos

El alumnado sordo, de la misma manera que sus pares oyentes, precisa que el profesorado facilite «un andamiaje» para la realización de sus aprendizajes. El concepto de andamiaje, tomado de Bruner, se refiere a los procesos interactivos por los que el profe-

sorado proporciona los elementos que el alumnado no puede obtener por sí mismo, facilitando que éste construya sus propios conocimientos (Bruner 1982). En el caso del alumnado sordo el andamiaje puede requerir una complementación con información visual, para suplir lo que no es totalmente comprendido oralmente, y la experimentación directa. En algunas actividades, especialmente relacionadas con el lenguaje, se precisa un aprendizaje específico. Así, por ejemplo, en la etapa de parvulario, las actividades de pensamiento narrativo tales como el juego simbólico y el relato de cuentos, pueden requerir un aprendizaje específico por parte del alumnado sordo, ya que diversos estudios muestran que las criaturas sordas, especialmente aquellas nacidas en familias oyentes, presentan retraso en esta etapa de la construcción de la función simbólica. Así diversos estudios sobre el desarrollo del juego simbólico coinciden en las dificultades que las criaturas sordas presentan en las dimensiones de planificación del juego y de descontextualización (Silvestre, N.2001, Gregory & Mogford 1983).

En la etapa de primaria y secundaria algunas actividades de lógica elemental presentan más dificultades para el alumnado sordo que otras. Así, por ejemplo en un estudio sobre la evaluación del alumnado con sordera en Cataluña, realizado con una muestra de 221 participantes, encontramos que en la etapa de primaria y de secundaria las actividades en las que presentaban resultados más bajos eran en las de relación inclusiva de clases. Curiosamente, en cambio, en una actividad de pensamiento formal, la del descubrimiento de la ley del péndulo, los participantes de la etapa de secundaria obtuvieron mejores resultados que en los de clasificación de animales, prueba esta última que suele resolverse hacia los 12 años. Estos resultados muestran las capacidades del alumnado sordo para experimentar y las dificultades que se pueden encontrar ante tareas que aparentemente tienen un contenido más lingüístico (Silvestre, N. y Rams-pott, A. 2003).

En definitiva, tal como veremos más adelante, la tarea tutorial del profesorado del alumnado sordo precisa tener en cuenta este tipo de dificultades que pueden producirse o no según las características de cada individuo.

El aprendizaje de la lengua escrita

El retraso y la peculiaridad en la adquisición del lenguaje oral, frecuente en el alumnado sordo, suele ir acompañado de un retraso en la adquisición de la lengua escrita y una cierta especificidad en su proceso de adquisición, caracterizada por:

- Tendencia al acceso logográfico en los inicios del aprendizaje (Alegría, J. 1999; Mies, A. 1992).

—Tipos de errores característicos en la comprensión y producción de textos respecto al uso de pronombres anáforas, tiempos del verbo y conectores etc. (Ramspott, A. 2002).

Este retraso en la apropiación de la lengua escrita plantea dos necesidades educativas: La adopción de estrategias didácticas específicas para la adquisición de la lengua escrita en el alumnado sordo y la adaptación de textos escolares. Ambas cuestiones no tienen una única respuesta sino que requieren la aplicación de criterios generales a la peculiaridad de cada caso.

EL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO

El desarrollo socioafectivo es la dimensión, sin duda, menos estudiada en el alumnado sordo. Hay sin embargo muchos estereotipos al respecto, que son agresivos, por ejemplo. Aunque, son escasos los estudios en esta área y seguramente exista la misma diversidad de caracteres entre las personas sordas que entre las oyentes, las posibles razones de las conductas agresivas que podemos encontrar, en algunas situaciones, en personas sordas se hallan, sin duda, en las dificultades comunicativas. Así, en muchas ocasiones frustrantes de la vida cotidiana el poder anticiparla disminuye el grado de frustración y permite una respuesta más reflexiva. En cambio, para la persona sorda, en determinadas situaciones, la falta de información no permite anticipar la situación frustrante lo cual puede comportar una respuesta más impulsiva. Excepcionalmente hay dos temas que han sido particularmente estudiados: el de la teoría de la mente y el del autoconcepto.

—*Teoría de la mente:*

Numerosos estudios han mostrado las dificultades que presentan las criaturas sordas para interpretar las vivencias, creencias y estados mentales de los demás. Estas dificultades se relacionan principalmente con el déficit comunicativo, lingüístico y conversacional (Deleau, 1996, Silvestre, Figueras Costa & Pareto (en prensa) Peterson & Siegal 1995).

Algunos estudios sobre la formación de la teoría de la mente en población de oyentes muestran los efectos facilitadores de su desarrollo que tiene la relación entre hermanos (Perner, Ruffman and Leekam 1994). Este hecho es sugerente respecto a los déficits de comunicación con los pares de edad que en este sentido pueda presentar el alumnado sordo.

Obviamente, el déficit experiencial de contenidos mentalistas se genera, también, en la comunicación de la criatura sorda con los adultos, en el seno de la familia y

de la escuela. En efecto se trata de contenidos que no suelen tener «una prioridad» en la comunicación espontánea con el niño o la niña por parte del adulto. En el caso de la criatura oyente ésta suele recibir mensajes de contenido mentalista aunque no le sean directamente dirigidos a ella. Cuando hablan sus padres entre ellos, por ejemplo. La criatura sorda, en cambio, suele quedarse limitada a la información que se le dirige directamente.

—*El autoconcepto:*

El tema del autoconcepto ha sido objeto, también, de numerosos estudios. Algunos de ellos no muestran diferencias importantes de autoestima entre la población de adolescentes sordos y la de oyentes (Martinez & Silvestre 1996, Cambra 1994) pero, en cambio, otros más recientes muestran dificultades en la elaboración de un autoconcepto positivo en el alumnado escolarizado en centros ordinarios (Cambra & Silvestre 2003) especialmente a finales de la etapa de Primaria (Silvestre 2003).

Las respuestas educativas

Cuando iniciamos, en Cataluña, las primeras experiencias de integración escolar del alumnado sordo, a finales de la década de los 70, el objetivo era «normalizar» el alumnado sordo. Un primer criterio fue, el de incidir en los aspectos de socialización con los oyentes. La escuela especial atiende, principalmente, a las consecuencias del déficit auditivo, concretamente la especificidad en la adquisición del lenguaje oral, pero no contempla las habilidades sociales y comunicativas necesarias para la convivencia en el mundo de los oyentes de la forma en que la inmersión de la escolarización integrada pone en funcionamiento.

Un segundo criterio fue que incluso el aprendizaje del lenguaje oral resulta más motivante en un entorno oral en el que la comunicación oral es necesaria para comunicarse con los pares de edad. En efecto, en la escuela especial el lenguaje oral constituye un vehículo de comunicación con el profesorado pero no con los compañeros con los que se utiliza con más frecuencia el lenguaje de signos.

En estas primeras experiencias integradoras, las necesidades educativas del alumnado sordo eran las que estaban en primer plano, aunque ya se puso de manifiesto que un sector del profesorado aprovechaba criterios y recursos didácticos diseñados para el alumnado sordo para aplicarlos al resto del aula. Por tanto, la integración del alumnado sordo en la escuela ordinaria ya se configuraba como un factor de impulso para la mejora de la calidad de la enseñanza.

Actualmente, los progresos en la integración deben contemplarse ya, no sólo desde la perspectiva de la renovación de la educación del alumnado sordo, sino principalmente, desde los cambios respecto a los recursos extraescolares, a los centros, al profesorado y al alumnado, en la perspectiva de la mejora de la calidad de los centros y de la construcción de la escuela inclusiva.

En esta perspectiva analizaré las modalidades de escolarización, las características de los centros y los procedimientos integradores.

LAS MODALIDADES DE ESCOLARIZACIÓN

La educación integrada del alumnado sordo se realiza en distintas modalidades en función del tiempo dedicado a la escolarización ordinaria, número de alumnos o alumnas con sordera en el mismo centro, y la modalidad comunicativa predominante. Es preciso, también, tener en cuenta los recursos extraescolares que facilitan el soporte a la integración.

En Cataluña, la integración del alumnado sordo se realiza con el soporte de dos tipos de servicios educativos formados por equipos pluridisciplinarios, los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico, EAP, 79 en toda Cataluña, y los Centros de Recursos para los Deficientes Auditivos, CREDA, 8 en total. Estos últimos fueron creados especialmente para la integración del alumnado sordo, aunque, actualmente, atienden, también, al alumnado que presentan otros trastornos de lenguaje. Tres de ellos tuvieron como punto de partida, por diferentes vías, la transformación de escuelas especiales para sordos en centros de recursos para la integración. Los CREDA constituyen, actualmente, el marco de referencia de la escolarización en la escuela ordinaria del alumnado sordo, tanto para los logopedas que les atienden en los centros, como para las familias y el profesorado. También en los CREDA se realiza el diagnóstico auditivo y el control de la adaptación de los audífonos.

Los datos sobre el alumnado sordo en la etapa de escolarización obligatoria, atendido en Cataluña, en la red pública, referentes al curso escolar 2001-2002, (Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya 2003) son los siguientes:

Número total	621
Alumnado integrado	496
Alumnado en escuela especial	126

Las formas de integración difieren según el número de participantes en cada centro, integración individual o integración de un grupo, y la modalidad comunicativa priorizada, modalidad oral o modalidad bilingüe.

La mayoría del alumnado integrado se halla en integración individual en la modalidad oral, aunque hay, especialmente en Barcelona, centros de agrupación preferente en la modalidad oral y la bilingüe.

La influencia de las modalidades comunicativas y de escolarización en diversas dimensiones del desarrollo psíquico y lingüístico del alumnado sordo fue objeto de un estudio reciente, citado anteriormente, sobre la evaluación del alumnado sordo en Cataluña. Los principales resultados, en este sentido, muestran que la modalidad comunicativa sólo tiene una influencia importante en el desarrollo lingüístico pero no en el desarrollo psíquico. Así, los y las participantes que siguen la modalidad oral obtienen mejores resultados en las pruebas de lenguaje oral y escrito que aquellos y aquellas que siguen la modalidad bilingüe. Sin embargo, no se hallaron diferencias en cuanto a su influencia en el desarrollo cognoscitivo. Respecto a la construcción del autoconcepto, en las modalidades de integración oral, aparecen perfiles de autoconcepto distintos a los de los participantes que siguen la modalidad bilingüe. El alumnado de la modalidad oral, integrado individualmente en un centro, produce algunos enunciados con rasgos psíquicos negativos y de preocupación hacia el futuro que no presentan los y las participantes que siguen las modalidades de agrupamiento oral y bilingüe. El estudio del efecto de las modalidades de escolarización en el marco de cada modalidad comunicativa resultó menos fiable debido a la falta de representatividad de cada opción de escolarización, especialmente en la modalidad bilingüe, ya que en esta modalidad no se da la situación de integración individual ni de escuela especial en secundaria. Los resultados, en cambio, en la modalidad oral son en algunos aspectos significativos a favor de la escolarización integrada en grupo frente a la individual. Así, se encontraron diferencias significativas, en este sentido, en la comprensión lectora y en la producción escrita, en la etapa de primaria y en la producción y comprensión oral en la secundaria (Silvestre, N y Ramspott, A. 2003). Sin duda, el hecho de que sean más de un alumno o alumna en el mismo centro permite expandir el conocimiento de la sordera y de sus implicaciones al resto de los miembros del centro y realizar las adaptaciones necesarias de forma más institucionalizada.

LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS

Una de las variables más determinantes y no siempre fáciles de evaluar en la valoración de la integración es la de la calidad de los centros. Aunque desconocemos la existencia de estudios concretos en el caso de la integración del alumnado con sordera, cabe postular que la integración del alumnado con NEE en un centro sigue un proceso durante el cual los cambios que se realizan van repercutiendo en una mejora del funcionamiento del centro (Silvestre 1998).

En los inicios de la integración en España, se realizó un primer estudio de evaluación de 60 centros después de 3 años de integración de alumnado con diferentes necesidades educativas especiales. El estudio mostró algunos cambios positivos globales de los centros, en la organización de la clase, en la atención concreta al alumnado con NEE, y en las actitudes de los profesionales hacia la integración. Así, por ejemplo, inicialmente se habían clasificado los centros según su calidad en centros de clase A y centros de clase B. Al cabo de los 3 años, un 17% de los centros calificados como B pasaron a ser calificados como A. En cuanto a la metodología del aula un 68% del profesorado afirmaba que la integración le había conducido a mejorar su metodología para toda la clase y un 50% que ello había implicado cambios organizativos (Marchesi, A. Echeita, G. y Martín, E. 1990).

LOS PROCEDIMIENTOS INTEGRADORES

El criterio básico generador de los procedimientos integradores consiste no sólo en potenciar las condiciones óptimas de comunicación entre todos los miembros de la comunidad escolar sino, además, el hacer especial hincapié en los contenidos de la comunicación. Cabe hacerse preguntas tipo: ¿Se ofrecen los contenidos escolares excesivamente contruidos al alumnado sordo?, ¿hay una selección involuntaria de temas que no se consideran importantes para hablar con el alumnado sordo?, etc.

Para mayor claridad de la exposición he agrupado los procedimientos integradores según las necesidades educativas del alumnado sordo señaladas en el apartado anterior.

El estímulo al desarrollo comunicativo y lingüístico

Actualmente contamos con respuestas claras a las necesidades que plantea la criatura sorda referentes tanto a la aplicación de audífonos como a la programación lingüística específica aunque pueden, sin duda, mejorarse. El aspecto fundamental de la mejora estriba en poder avanzar su inicio al momento evolutivo óptimo que es antes de los 6 meses en los casos de sorderas de nacimiento (Yohinaga Itano Ch. 2001). El hecho de que en algunas comunidades, como la catalana, no se cuente todavía con la detección universal neonatal hace esta condición de momento inviable.

Desde el punto de vista del sistema educativo, la asignatura pendiente es la de garantizar que el alumnado sordo use el lenguaje en todos los contextos y participe activamente en la comunicación del aula y del centro.

Para lograr este objetivo y poner en marcha los procedimientos adecuados se requiere realizar previamente un análisis detenido de las siguientes cuestiones para cada caso, ya que hay una gran variabilidad entre el alumnado sordo en cuanto a sus competencias comunicativas y lingüísticas:

—Condiciones espaciales y acústicas:

Son muy pocas las instituciones educativas que reúnen las condiciones acústicas idóneas (Durá Doménech y otros 2003). Tal como he señalado antes, el ruido ambiental del aula significa para la mayoría de alumnos y alumnas con sordera el no poder aprovechar sus restos auditivos y tener que entender exclusivamente por vía visual y por lectura labiofacial. Hay dos respuestas posibles: la adecuación acústica de las aulas y la implementación del sistema de FM, aparatos de frecuencia modulada que permiten acortar la distancia entre la fuente sonora seleccionada y el receptor así como eliminar los sonidos procedentes de otras fuentes sonoras².

—Identificar las dificultades comunicativas y los contextos en los que se producen.

Ello se puede realizar mediante la observación, especialmente en la etapa infantil, o preguntando directamente al alumnado en las etapas superiores. Algunos autores han utilizado la «Ease Communication Scale» de Garrison, Long & Stinson (1994) que demanda al alumnado sordo respuestas en seis alternativas tipo Likert para examinar la comunicación desde el punto de vista cognoscitivo, sobre la cantidad de información que se recibe o se da, y el afectivo, sobre como se sienten en sus relaciones con los demás. Algunas de las dificultades comunicativas más generalizadas que se han destacado en estos estudios son originadas por: Ritmo demasiado rápido en las discusiones, cambios de turno de palabra demasiado rápido, demasiados participantes activos en la conversación, solapamientos, cambios de tema, ambiente sonoro de la clase, y poca competencia en reparar incomprensiones, en resolver rupturas, y en iniciar el turno (Stinson, Liu, Saur & Long 1996; Stinson & Antia 1999). Sea cual sea el instrumento que se utilice resulta muy útil que el alumnado sordo pueda explicar en qué momentos se producen las dificultades comunicativas para que se pueda intervenir sobre ellas. Una primera vía es ya el conocimiento por parte de los oyentes de estas dificultades concretas.

—Organizar actividades de aprendizaje comunicativo entre el alumnado sordo y el oyente.

² En algunos países europeos como Dinamarca, Francia, Reino Unido, Alemania e Italia son financiados para todo el alumnado que lo precise.

La identificación de las dificultades permite organizar actividades de aprendizaje de las adaptaciones mutuas entre el alumnado sordo y el oyente. Como es sabido la comunicación entre pares de edad tiene funciones distintas que la de comunicación con el adulto. Con éste las interacciones suelen ser más cortas y dominan las de tipo pregunta y respuesta. Mientras que entre pares dominan las declaraciones, comentarios y las discusiones (Lloyd, J. 1999).

Se pueden organizar actividades lúdicas en las que los y las participantes deban ejercitar determinadas habilidades comunicativas. Un ejemplo de este tipo de intervención son las realizadas en la universidad de Arizona en el Proyecto Interact para facilitar la comunicación entre el alumnado sordo y oyente de la escuela infantil. En las distintas actividades llevadas a cabo se valoran los resultados inmediatos, la generalización de los resultados en el tiempo y en otros contextos, y la implicación del profesorado (Antia & Kreimeyer 1996).

Las actividades cooperativas permiten también una mayor ejercitación de las capacidades comunicativas tales como iniciar el turno de intervención, hacer reparaciones de las incomprensiones y alargar la intervención (Miller, J 1994).

—Estilos lingüísticos del profesorado:

David Wood de la universidad de Nottingham fue uno de los primeros autores que mostró que hay una tendencia bastante generalizada del profesorado a ejercer un control muy alto de la conversación cuando se dirige al alumnado sordo. El control de la conversación se ejerce demandando poca iniciativa y poca producción lingüística al interlocutor. Así una conducta de alto control es cuando sólo se demanda una respuesta de si o no o incluso una conducta no verbal. Mientras preguntas abiertas como «¿Qué piensas de esto?» o contribuciones a la conversación que animan al interlocutor a seguir hablando son intervenciones de bajo control. El estilo controlador no representa un estímulo para el alumnado para ejercitar el lenguaje oral. Por ello es útil que el profesorado pueda darse cuenta de su estilo lingüístico dominante y modificarlo en caso de que sea necesario (Laborda & Valero 2002).

Las respuestas para la adquisición de conocimientos y el desarrollo cognoscitivo

El tema de la construcción de conocimientos remite no ya a la necesidad de comunicar y de utilizar el lenguaje de forma generalizada sino que remite al contenido mismo de la comunicación, a cuestiones tales como «¿De qué se habla?», «¿Cómo se plantean los conocimientos?» Ello nos remite a algunas cuestiones referentes al profesorado y otras al alumnado.

—Expectativas del profesorado:

El profesorado del aula ordinaria puede que no tenga información demasiado exacta sobre las implicaciones de la sordera. Por una parte, puede desvalorizar al alumno o alumna con sordera que tiene en el aula, juzgando únicamente su producción oral, y por otra puede, por ejemplo, desconocer sus necesidades derivadas de la atención dividida en el tiempo en el momento de escribir al dictado o tomar apuntes o las condiciones que facilitan la lectura labiofacial. Es importante, por tanto, que el profesorado de aula reciba información sobre la sordera y sobre el alumno o alumna, en concreto, que tiene en su grupo clase. Es importante, que tenga un conocimiento objetivo de sus capacidades y que tenga una relación regular con la persona que realiza el tratamiento logopédico. Esta relación debe fundamentarse en la asunción de las responsabilidades que tiene cada profesional respecto al alumnado sordo. Guiar el proceso de adquisición de conocimientos es responsabilidad del profesorado. La delegación de parte de esta responsabilidad en el o la logopeda dificulta enormemente la inclusión del alumnado sordo en el centro.

—Estilos de magisterio:

De forma análoga a como se produce una tendencia a un excesivo control lingüístico, también, la comunicación con el alumnado sordo puede presentar dificultades para crear un real andamiaje para la construcción de conocimientos.

Una tendencia que se observa es la de los «sobreandamiajes», es decir que se proporciona totalmente el conocimiento sin ofrecer al alumnado la posibilidad de construirlo. También se observan lo que serían «subandamiajes», cuando la simplificación lingüística comporta no sólo la eliminación de elementos clave para el razonamiento sino también la información necesaria (Silvestre 1995).

De forma más general Wendy Lynas describió cuatro estilos de magisterio que se definen desde el que se caracteriza por no realizar ninguna adaptación a las necesidades del alumnado sordo en el aula hasta el que realiza excesivas adaptaciones (Lynas, W. 1986).

En definitiva, continuando con la terminología bruneriana, el alumno y la alumna con sordera precisan de ciertos elementos para facilitar la información necesaria para la construcción de conocimientos, tales como, los complementos visuales (esquemas, gráficos etc.) y el facilitar la experimentación activa acompañada de la verbalización pertinente. Se trata de facilitar la información necesaria para que el alumno o la alumna con sordera pueda organizarla y construir su propio conocimiento.

—Cooperación:

Como es sabido, la interacción con los pares de edad tiene también su función en el desarrollo cognoscitivo y la adquisición de conocimientos. Es por tanto útil plantear en el aula inclusiva actividades cooperativas que fomentan no sólo el desarrollo de capacidades comunicativas sino también el descentramiento y el progreso cognoscitivo (Allegri, A. & otros 1995).

—Compañeros tutores:

Una forma de canalizar la adquisición de conocimientos en interacción con los pares de edad es la experiencia de compañeros o compañeras que se prestan a hacer de tutores del alumno o alumna con sordera en alguna área de conocimiento. Son experiencias que permiten un mayor conocimiento mutuo entre sordo y oyente y que favorecen los aprendizajes de ambos.

El proceso de socialización

Finalmente, los procesos de socialización nos remiten también a otro tipo de contenidos de la comunicación, los afectivos y emocionales.

Para que el proceso de socialización del alumnado sordo con el oyente se produzca de forma óptima es necesario incidir de forma intencional en dos sentidos: En favorecer el desarrollo del conocimiento de las vivencias de los demás y de sus propias representaciones en el alumnado sordo, lo que se ha denominado Teoría de la Mente, y en facilitar a los compañeros oyentes el conocimiento de la sordera y de sus implicaciones.

—La ejercitación de la teoría de la mente:

Las actividades de pensamiento narrativo son de gran utilidad para ejercitar la teoría de la mente. Los cuentos y las narraciones tienen su coherencia básicamente en las intenciones, deseos, creencias y sentimientos de los personajes. Se trata de aprovechar las narraciones para que la criatura sorda invente y atribuya vivencias. De la misma forma las situaciones de juego simbólico son actividades privilegiadas para la adopción de roles y la atribución de sentimientos y pensamientos.

También las sanciones son una buena ocasión para reflexionar sobre la intencionalidad de los actos sancionados y sus efectos en las vivencias de los demás.

En las etapas de primaria y secundaria se pueden proponer situaciones de aprendizaje emocional ante dilemas ficticios o reales (Sastre, G. & Moreno, M. 2002).

—El profesorado como mediador del conocimiento de sordera:

El tema de la sordera y de sus implicaciones debe ser tratado tanto por parte del alumnado sordo como para el resto de la comunidad escolar.

Para el alumno o alumna con sordera las discusiones con otros afectados le ha de ayudar a integrar positivamente la sordera en su autoconcepto.

Para el resto de la comunidad escolar se pueden organizar charlas sobre la sordera a las que pueden también asistir el alumnado de las aulas en las que haya algún alumno o alguna alumna con sordera. De todas formas para los compañeros oyentes de aula es interesante organizar debates o proyectos de trabajo sobre el tema así como aprovechar cualquier situación que permita un mayor conocimiento de las características de la persona sorda (las explicaciones del alumnado sordo sobre las dificultades comunicativas, sobre la lectura labiofacial, etc.)

—Intervención para desarrollar competencias sociales:

De forma análoga a las situaciones para desarrollar las adaptaciones comunicativas sordo/oyente se pueden proponer situaciones de aprendizaje de habilidades sociales, tanto de resolución de problemas como de habilidades sociales propiamente dichas tales como: Negociar, disculparse, enfrentarse a la presión del grupo, etc.

Comentarios finales

Para la realización del conjunto de esta propuesta creo que son útiles las siguientes líneas de acción:

—La coordinación con las familias:

El proyecto de inclusión debe contar con la colaboración activa de las familias que, al unísono con el centro, pueden complementar con actividades extraescolares el proceso de socialización de la criatura sorda en el mundo de los oyentes. En este sentido tienen un papel muy importante las asociaciones de padres y sus federaciones tales como la existente en España, FIAPAS.

—El intercambio de experiencias de los centros:

Aunque cada centro sigue su propio proceso es a menudo muy útil contar con la información de cómo se han resuelto determinadas cuestiones o qué tipo de procedimientos integradores han resultado eficaces.

—El papel de los centros de recursos:

Los centros de recursos pueden, según sus funciones y contextos, facilitar el intercambio de experiencias, en todo caso constituyen el referente respecto al conocimiento de la sordera para los centros educativos.

—La colaboración con los grupos de investigación:

Esta colaboración puede permitir realizar investigaciones que el centro por sí sólo no puede realizar. Así, por ejemplo, cualquier observación tanto de la comunicación del alumnado sordo con el profesorado o con el resto del alumnado puede convertirse, con la colaboración de un equipo de investigación, en un estudio tipo investigación-acción que permite sistematizar los resultados obtenidos. En Cataluña, la colaboración del grupo de investigación GISTAL con algunos centros dio pie a una publicación en la que se presentan los criterios fundamentales para la integración del alumnado sordo en las etapas infantil y primaria y se proporciona un CD con algunos ejemplos de actuación ilustrativos (GISTAL 2002).

—La formación del profesorado:

La formación del profesorado para adecuarse a las necesidades del alumnado sordo representa a menudo una renovación pedagógica de gran utilidad.

Me gustaría finalizar insistiendo, solamente, en que todas las respuestas educativas para el alumnado sordo y las que inevitablemente se me han quedado en el tintero, constituyen un beneficio para gran parte del resto del alumnado, un paso hacia la mejora de la calidad de los centros y, en definitiva, un avance en el progreso de la escuela inclusiva.

Referencias bibliográficas

- ALEGRIA, J.: «Condiciones de adquisición de la lectura en el niño sordo», *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, XIX, 3 (1999), 126-140.
- ALLEGRI, A.; CARUGATI, F.; MONTANINI, M. y SÉLLER, P.: «Interazioni sociali fra coetanei e operazioni logiche: il caso di soggetti sordi e udenti», *G. Ital. Psicol.*, XXII, 5 (1996), 805-825.
- ANTIA, S.D. y KREIMEYER, K.H.: «Social interaction and acceptance of deaf or hard of hearing children and their peers: A comparison of social-skills and familiarity based interventions», *Volta Review*, 98 (1996), 157-180.
- BRUNER, J.: «The formats of language acquisition», *American Journal of Semiotics*, 1, 3 (1982), 1-16.
- CAMBRA, C.: *Implicacions de la sordesa en l'autoconcepte a l'etapa de l'adolescència* [Tesis doctoral], Barcelona: Departament de Psicologia de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona, 1994.

- CAMBRA, C. y SILVESTRE, N.: «Students with special educational needs in the inclusive classroom: social integration and self-concept European», *Journal of Special Needs Education*, 18, 2 (2003), 197-209.
- DELEAU, M.: «L'attribution d'états mentaux chez les enfants sourds et entendants. Une approche du rôle de l'expérience langagière sur une théorie de l'esprit», *Bulletin de Psychologie*, 3 (1996), 1-20.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (Generalitat de Catalunya): *Plà Director de l'Educació Especial de Catalunya*, Barcelona: 2003.
- DURÁ, A.; VERA, J. y YEBRA, M.: «Análisis y Valoración de los factores que intervienen en la acústica de salas de uso docente en relación con la problemática particular de la población con discapacidades auditivas en diferentes grados», *I.ª Sesión Europea sobre ruido en el aula y frecuencia modulada* [PIP, 2003].
- FURTH, G.H.: *Thinking without language. Psychological implications of deafness*: New York: Free Press, 1966.
- GARRISON, W.; LONG, G. y STINSON, M.: «The classroom communication ease scale», *American Annals of the Deaf*, 138 (1994), 132-140.
- GRUP D'INVESTIGACIÓ SOBRE SORDESES I TRASTORNS EN L'ADQUISICIÓ DEL LLENGUATGE (GISTAL): *L'alumnat sord a les etapes Infantil i Primària. Criteris i exemples d'intervenció educativa*, Barcelona: Servei de Publicacions Bellaterra [Universitat Autònoma de Barcelona], 2002.
- GREGORY, S. y MOGFORD, K.: «Early language development in deaf children», en B. WOLL, J., KYLEY y M. DEUCHAR (eds.): *Perspectives on BSL and deafness*, London: Croom Helm, 1983.
- LABORDA, C. y VALERO, J.: «Deficiencia Auditiva: Trets generals i necessitats educatives que s'en deriven en: Grup d'Investigació sobre Sordeses i Trastorns en l'Adquisició del Llenguatge (GISTAL)», *L'alumnat sord a les etapes Infantil i Primària. Criteris i exemples d'intervenció educativa*, Barcelona: Servei de Publicacions. Bellaterra [Universitat Autònoma de Barcelona], 2002.
- LYNAS, W.: *Integrating the Handicapped into Ordinary Schools: A study of Hearing-Impaired Pupils*, London-Sydney-Dover: Croom Helm, 1986.
- LLOYD, J.: «Interaction between hearing impaired children and their normally hearing peers», *Deafness and Educational International*, 1, 1 (1999), 25-33.
- MARCHESI, A.: *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*, Madrid: Alianza Psicología, 1987.
- MARCHESI, A.; ECHEITA, G. y MARTÍN, E.: «La evaluación de la integración» en Álvaro MARCHESI, César COLL y Jesús PALACIOS: *Desarrollo Psicológico y Educación III Necesidades educativas especiales y aprendizajes escolar*, Madrid: Alianza Psicología, 1990, 383-406.
- MARSCHARK, M.: *Psychological development of deaf children*, New York: Oxford University Press, 1993.

- MARTÍNEZ, M. y SILVESTRE, N.: «Self-concept in profoundly deaf adolescent pupils», *International Journal of Psychology*, 30, 3 (1996), 305-316.
- MIES, A.: «El léxico escrito en la comprensión lectora: estudio de un grupo de alumnos sordos adolescentes», *Rev. Logop. Fon. Audiol*, XII, 4, (1992), 203-212.
- MILLER, K.: «Cooperative Conversation. The effect of cooperative learning on conversational interaction», *American Annals of the Deaf*, 140, 1 (1994), 28-36.
- OLÉRON, P.: «Aspects récents de l'étude psychologique des enfants sourds» en HARRISON-COVELLO, S.; HERREN, H.; LAIRY, C.; OLÉRON P. y ROBAYE-GEELEN: *Les Enfants Handicapés*, Paris: PUF, 1981, 93-152.
- PERNER, J.; RUFFMAN, T. y LEEKAM, S.R.: «Theory of Mind is contagious: You catch it from your sibs», *Child Development*, 65 (1994), 1228-1238.
- PETERSON, C.; SIEGAL, M.: «Deafness, conversation and theory of mind», *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 36 (1995), 459-474.
- RAMSPOTT, A.: «L'alumnat sord a l'etapa primària:el comportament textual» en GISTAL: *L'alumnat sord a les etapes infantil I primària*, Barcelona: Servei de Publicacions. Universitat Autònoma de Barcelona, 2002, 78-92.
- SASTRE, G. y MORENO, M.: *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*, Barcelona: Gedisa, 2002.
- SILVESTRE, N.: «A study of the Spanish deaf adolescent's psychological development», en *International Congress on Education of the Deaf. Rochester Institute of Technology* [Rochester, 1990].
- «Communication and the encouragement of cognitive processes in the deaf child in the integrated classroom», *Proceedings of the 18th International Congress on Education of the Deaf*, Tel Aviv: 1995, 301-309.
- «El progreso en la integración escolar del alumnado con déficit auditivo», *Comunicar*, V, 11 (1998), 7-9.
- «Développement psychique et conditions éducatives chez l'enfant sourd de 3 à 6 ans», en *Constructivismes: Usages et perspectives en éducation. SRED, Cahier*, 8 (Septembre 2001), 482-487.
- «Development of self concept in deaf students. Comunicación presentada», en *XIth European Conference on Developmental Psychology*, Milano: Catholic University, 2003, 193-194.
- SILVESTRE, N.; FIGUERAS COSTA, B. y PARETO, I.: «Theory of mind and communicative and cognitive development in deaf children» (en prensa: *European Early Childhood Education Research Journal*).
- SILVESTRE, N. y RAMSPOTT, A.: «Valoración del alumnado con déficit auditivo en Cataluña», *Comunicar*, 21, IX (2003), 21-33.

- SILVESTRE, N. y VALERO, J.: «Valoración de las necesidades educativas y orientación pedagógica», en N. SILVESTRE y otros: *Sordera. Comunicación y Aprendizaje Masson*, Barcelona: 2000, 71-90.
- STINSON, M.; LIU, Y.; SAUR, R. y LONG, G.: «Deaf Collage Student's Perceptions of Communication in Mainstream Classes», *Journal of Deaf Studies and deaf Education*, 1: 1 (1996), 40-51.
- STINSON, M.; LIU y ANTIA: «Considerations in Educating Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusive Settings», *Journal of Deaf Studies and deaf Education*, 4, 3 (1999), 163-175.
- YOHINAGA ITANO Ch.: «From screening to Early Identification and Intervention: Discovering Predictors to successful Outcomes for Children with Significant Hearing Loss», *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8:1 (2003), 11-30.

CALIDAD DE VIDA Y ATENCIÓN DE CALIDAD EN EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD FÍSICA

Javier García Elizetxea y Jose M.^a Uriarte

ASPACE (Gipuzkoa)

Queremos comenzar agradeciendo al equipo de personas que ha organizado este congreso la invitación que nos ha hecho de participar.

También queremos reconocer el trabajo que en el ámbito de la escuela se está realizando entre todos, profesores, alumnos, padres y desde la propia administración. Son más de veinte años de labor educativa, desarrollando en la realidad de la escuela el principio *normalización e integración*, no sin dificultades.

Por ello, con nuestra presencia, nos gustaría contribuir a este esfuerzo, analizando por un lado las experiencias de integración en la escuela ordinaria que hemos tenido y por otro la tarea educativa realizada en nuestros centros de día para adultos, aportando nuestros aprendizajes y conclusiones a modo de sugerencias o ideas, que pensamos, que dándolas a conocer, contribuirán a que lo podamos hacer cada vez mejor.

Con esta intención hemos preparado este trabajo pero debemos de aclarar que tanto José M.^a como yo lo hacemos en calidad de representantes de un colectivo del que formamos parte, y que en realidad, en el marco de los servicios de ASPACE Guipúzcoa, es el que, hace posible lo que les vamos a mostrar y que ustedes verán si aporta algo interesante y útil para progresar en la escuela inclusiva a la que toda comunidad humana tiene derecho para poder progresar en su civilización y en la mejora de sus condiciones de vida.

Nuestra experiencia se ha desarrollado en el seno de la organización ASPACE Guipúzcoa.

Es la organización encargada en la provincia de atender y dar respuesta a las necesidades de la población afectada por lesión cerebral; fundamentalmente por parálisis cerebral.

Posee el certificado de calidad ISO 9001, desde el año 2000 y actualmente está comprometida y trabajando por la calidad total. Su misión es la de:

Mejorar la calidad de vida de las personas afectadas por Parálisis Cerebral y Minusvalías afines, así como de su entorno, comprometiéndonos en el desarrollo de servicios y programas, que funcionarán siempre en base a principios normalizados.

Los servicios con los que cuenta son:

- Servicio de Diagnóstico y Orientación.
- Servicio de Estimulación Temprana.
- Servicio de Etapa Escolar.
- Servicio de Etapa de Adultos.
- Servicio de Vivienda.

Con ellos da respuesta a una población total de alrededor de 400 personas.

ASPACE siempre ha trabajado por la integración social de sus clientes, por su incorporación al trabajo y por su incorporación a la escuela ordinaria.

Ha colaborado desde el principio en este proyecto de escuela para todos y ha realizado diversas experiencias de integración escolar.

Es en el curso 1982/83 cuando el Departamento de Educación del Gobierno Vasco presenta un plan para la educación especial con perspectiva integradora y pone en marcha los centros coordinadores de educación especial de carácter provincial, siendo el Servicio de Diagnóstico de ASPACE el que realiza esta tarea de centro coordinador en Guipúzcoa.

Hoy los temas que queremos compartir con ustedes son dos:

- Por un lado las conclusiones a las que llega un grupo de *personas con PC después de sus experiencias de integración en la escuela ordinaria*. Sus propuestas y comentarios hechos como sugerencias para mejorar. Ideas que tenidas en cuenta por los profesionales de la educación creemos que ayudarán a que personas como ellas puedan ser vistas y vividas como personas, como alumnos y no como problemas en la escuela.
- Y por otro, querríamos compartir con ustedes *nuestra experiencia en la tarea educativa realizada con personas adultas con PC y mostrar lo que a nuestro entender ha sido eficaz en los buenos resultados conseguidos*.

Es un trabajo que se ha realizado en condiciones difíciles ya que se ha tenido que facilitar un aprendizaje funcional para la vida con sentido humano a personas con una

minusvalía reconocida del 85%, 90% y cuyos CAD se han convertido para muchos de ellos en sus centros de vida debido al grado de marginación social en el que hoy viven.

En cierta medida «vamos a hablaros de una “escuela inclusiva” que se ha hecho a sí misma y que como asignatura fundamental ha tenido la de aprender a crear y defender un medio social solidario entre sus miembros y que ha hecho posible la vida con sentido humano de todos y cada uno sin exclusión. Una experiencia inclusiva en la que la diversidad es una necesidad de vida y un requisito imprescindible para conseguirla.»

En esta microcomunidad —que hemos construido—, la convivencia, la participación democrática en ella, nos ha permitido realizar acciones formativas entre unos y otros que nos han capacitado para hacer frente a la formación de cada uno y del grupo en su conjunto para avanzar cada vez mejor, este, nuestro proyecto común que consiste en ir mejorando la calidad de la vida diaria de todos tratando de disfrutarla.

Pensamos que aunque esta práctica pedagógica se ha realizado en este contexto y con este colectivo, testimonio de la Gran Exclusión, en cierta medida, conocer algunas cosas de ella, que nos han sido valiosas para resolver necesidades educativas en esas condiciones extremas puede ser útil para la práctica educativa en una escuela que apuesta por ser inclusiva.

Investigaciones y propuestas sobre la escuela, pensadas en grupo, vividas y dialogadas

EL NÚCLEO CENTRAL: LAS RELACIONES INTERPERSONALES QUE NOS HACEN HUMANOS

Con relación al primer tema deciros que todos los que tuvieron la posibilidad de vivir la experiencia de integración llegaron a la misma conclusión:

Os queremos decir que haciendo las cosas como se han hecho, hemos prescindido de algo que en estos momentos lo consideramos más valioso que todos los títulos académicos que ya tengamos o podamos conseguir y es la relación personal con los demás, con vosotros.

El colegio no sólo es el sitio donde se adquieren aprendizajes académicos, también se establecen relaciones entre los compañeros que continúan fuera del recinto escolar.

Tuvimos compañeros estupendos en clase pero eran las primeras experiencias de integración y no habíamos compartido nada anteriormente con ellos y la edad también era diferente. No era fácil y hoy tampoco es fácil preguntar a los demás qué van a hacer al salir del colegio o el fin de semana cuando tu tienes un horario para el transporte, o tienes que

contar con tu familia para que te lleve al sitio donde has quedado con los demás y luego te recoja, y muchas veces no puedes llegar y fallas a las citas por la cantidad de barreras que existen.

Nos habría gustado hacer amigos, para compartir cosas de la vida conviviéndola, además de aprender todo aquello que queríamos de lo académico, pero en nosotros no se pudo. No obstante seguimos trabajando y colaborando para conseguir que todo ello lo logren hoy, mejor que mañana, aquellas personas con N.E.E. que se incorporan al colegio de todos, a la escuela de su barrio o de su zona, para la enseñanza ordinaria.

ASPECTOS A TENER EN CUENTA ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DE LAS CLASES

Aspectos a tener en cuenta antes de comenzar las clases

—*Establecer relación con el centro* —claustro—, tutor y/o con las figuras de apoyo del alumno y, de estos, con el propio alumno:

- Aproximarnos antes a la escuela: conocerla, saber cómo es físicamente, cómo funciona, procedimientos de trabajo, conceptos... (claustro, tutor, n.º de alumnos de clase, etc.):

—Es mejor optar por un centro adecuado (adaptado): puertas, ventanas, pupitres, pasillos, rampas, WC, lavabos, interruptores, enchufes...

—Es mejor utilizar los mismos accesos al centro que el resto, y sino se puede es mejor utilizarlos apoyado y acompañado por los compañeros (del grupo-clase que asume, de la pareja...).

—Es mejor utilizar las zonas de estudio las comunes a todos, o sino las específicas, pero compartidas con más compañeros.

—Es mejor tener el mismo horario de asistencia... El de todos.

—*Resolver el problema del transporte* (muy importante):

- Es mejor acudir en el mismo transporte que los demás (el de todos).
- Si esto no es posible por no estar adaptado compartir el específico con algunos compañeros de la zona.
- Costos iguales que el resto.
- Horarios adecuados al horario escolar.

—*Establecer las ayudas técnicas adecuadas y necesarias*: silla eléctrica, ordenador, adaptaciones..., y valorar todo ello:

- La importancia del tipo de ordenador, su configuración, sus programas, su costo, adaptaciones de acceso...
- La importancia del aprendizaje de su manejo.
- La importancia de la duplicidad del recurso, centro-casa.

A veces parece que estas necesidades de colaboración, la respuesta a ellas, sólo atañen a la escuela como institución, y no a las personas, profesores, grupo de compañeros-aula.

Aspectos a tener en cuenta al comienzo de las clases y en el centro escolar

—Empezar todos a la vez.

—Dedicar tiempo a presentarse en clase y *aclarar «curiosidades»*, es decir, dar a conocer aquellos aspectos que ayudan a hacer comprensible el lenguaje del alumno en cuestión y que facilitan la comunicación con sus compañeros (grupo-clase). Dedicar tiempo a la comprensión del lenguaje es fundamental. Dar tiempo, preguntar sin miedo, repetir lo que haga falta..., todo ello permitirá la comunicación dentro del grupo.

—Posibilitar que el alumno pueda dar a conocer (maneras de estar, hacer, decir...) comportamientos que le son propios y que puedan resultar extraños al grupo por desconocidos o que el grupo, por curiosidad, pueda preguntar, saber para ajustar mejor su relación positiva.

—Facilitar que los compañeros conozcan y utilicen los recursos de su compañero con necesidades educativas especiales promocionando juegos con algunos apoyos técnicos (sillas de ruedas...) para vivirse en situación reconociendo mejor al otro (compañero con NEE) y ver el valor que estos recursos tienen, comprendiendo la conveniencia de que se cuide su buen estado y no se juegue con ellos.

—De esta manera, con estos hechos u otros similares en el contexto social, el niño será presentado como persona (con nombre), no como un problema (PC).

—Dialogar sobre las «molestias» posibles ocasionadas por el uso de recursos técnicos durante la clase. Espacios mayores para el alumno, ruidos en la utilización de recursos como máquinas eléctricas, ordenadores, necesidad de colaboraciones pun-

tuales. Necesidad de aclarar todo ello antes en el grupo-aula y organizarlo todo para paliar al máximo estos inconvenientes. Si esto no se trata y se asume por el grupo-clase traerá problemas, quejas y líos con perniciosas consecuencias para la vida del grupo y sobre todo para el alumno.

- Evitar colaboraciones y apoyos basados en la caridad, lástima, pena, imposición, etc... Aclarar antes estos extremos entre el grupo para provocar, desde esta toma de conciencia (con la anuencia del profesor-tutor), las colaboraciones solidarias.
- Eliminar los prejuicios y ajustar las actitudes (facilitadoras, búsqueda de recursos) para no hacer perder asignaturas ni actividades complementarias a estos alumnos con NEE por dificultades en los accesos a los lugares: salidas, laboratorios, salas de proyección, bibliotecas, etc.
- Contar con el sujeto con NEE para todas las actividades como con el resto de los alumnos. Pero además necesitara:
 - Ayuda en los traslados dentro del aula.
 - Ayuda en los traslados fuera del aula (cambios de clase, traslados, tiempo libre, comedores).
 - Ayuda para organizar sus papeles y materiales. Recursos para sacarlos organizarlos, utilizarlos y guardarlos.
 - Colaboración para fotocopias, compras de material, utilización de bibliografía.
 - Colaboración en necesidades íntimas de higiene, seguridad y alimentación.
 - Colaboración a estudiar juntos, aclarándonos las dudas, preparando los exámenes, (aprendizaje de trabajo grupal).
- Es mejor el apoyo en colaboración, es mejor hacer el apoyo desde un abordaje normalizador:
 - Las figuras de apoyo es mejor que sean sus compañeros de grupo (pareja).
 - La mejor manera de apoyar, es aquella en la que no se suplanta al sujeto. Para ello hay que contar con su opinión.
 - Es mejor que este ubicado con el resto de sus compañeros (en el grupo).
 - Los soportes físicos han de ser los más funcionales y menos aparatosos.
- Es mejor respetar su intimidad en todos los ámbitos (en los cambios, en los servicios, en los necesarios acarreos...) es persona y en su cuidado necesita el respeto a su intimidad.

- Ha de trabajar y aprender hábitos de estudio, tanto a nivel individual como en grupo. Para ello será mejor definir y establecer ¿qué?, ¿cómo?, ¿con quien?, ¿cuándo?, ¿con qué?... Por ejemplo:
 - ¿Qué ayuda necesita entre clase y clase, en su tiempo libre?
 - ¿Qué ayuda necesita en clase?, para recibir la información que se da.
 - ¿Qué ayuda en las colaboraciones para desplazamientos...? Es mejor que le ayuden los compañeros que los profesores. Aunque a veces y según en que edades será mejor que colaboren con él los profesores y/o auxiliares.
 - ¿Qué...?
- Ajustar los ritmos en función de las características del alumno estableciendo y respetando su punto de partida. Ritmo para las explicaciones, para los apuntes, para los ejercicios en clase, para los ejercicios en casa, para estudiar (deberes). Si no se ajusta bien, repercutirá entre otras cosas, en el alumno con NEE, en la posibilidad de compartir tiempo libre con los compañeros: 1.º dentro de la escuela y 2.º fuera de ella. ¿Cómo hacer las colaboraciones y, adaptaciones a estos niveles?
- Es mejor compartir los tiempos libres (recreos, almuerzos, comidas...).
- En los traslados, desplazamientos, es mejor ir todos juntos. Si queremos ir juntos, deberemos andar al ritmo del que vaya más lento y colaborar para que su ritmo, se aproxime al de todos.
- En la relación, dar tiempo para responder, y preguntar siempre que no se haya entendido algo. Para ello dedicar tiempo a la comprensión del lenguaje individual y grupal es fundamental.
- En las tareas en clase, hacer un hueco permanente a la persona. Preguntándole, sacándole a la pizarra, estableciendo las colaboraciones de pareja, colaboraciones en grupo pequeño, facilitando la «traducción» (un compañero, pareja) de lo que dice...
- Ayudar, facilitar (profesores, padres, compañeros...) que en el ámbito de la escuela la buena relación, verificada en el aula y Centro, se desarrolle y se mantenga, haciendo que trascienda a la relación fuera de ella (ámbitos de ocio y tiempo libre).
- Dar el contenido de las explicaciones en clase de manera normal haciendo que el ritmo y el vocabulario sea facilitador de la comprensión del mismo para el grupo en general y el alumno, en particular.
- Evitar excesiva materia seleccionando el contenido fundamental ya que si no muchas veces por querer atender a todo el contenido académico se sacrifica lo funda-

mental para la vida adulta, se sacrifican los compañeros y lo construido con ellos al tener muchas veces que repartir las asignaturas en dos cursos.

- En las tareas practicas en el aula, mejor establecer plazos de tiempo corto y trabajo práctico en grupo pequeño, teniendo en cuenta las dificultades del alumno con NEE para hacerlo solo. Por ello quizás haya necesidad de enseñar-aprender a realizarlo en colaboración (con un grupo en clase). Hace el alumno en cuestión con colaboración de un compañeros suyo-pareja (mejor con el que más sabe, el más amigo, el más interesado...) aclarar el papel de cada uno y el objetivo de cada uno.
- Asegurarle los apuntes al alumno en cuestión, facilitándole los apuntes del profesor, de la pareja de apoyo, el grupo encargado... con calco, con fotocopias, con tiempo (teniendo en cuenta los plazos, materias-exámenes) agilizando siempre la colaboración y el estudio.
- En los exámenes adaptar de forma que el alumno con NEE pueda mostrar lo que sabe de lo fundamental de su aprendizaje. A poder ser, en el aula, con sus compañeros...:
 - Adecuándole las preguntas, diseñándolas de manera que faciliten su tiempo de comprensión y su tiempo de respuesta.
 - Austando los tiempos a las necesidades de los alumnos, decidiendo el sistema de la prueba más adecuada (oral, escrita, con colaboración...).
 - Evitándole que siempre se quede el último, solo en clase para terminar.
 - Evitándole sensaciones de desconfianza ante el grupo y ante el mismo (evitando que vaya a otra aula aparte para hacer el examen solo).
- Las calificaciones deberán de reflejar la realidad con objetividad, en base los objetivos (si fuera necesario adaptados).
- Muy importante resolver el transporte de sus materiales de estudio. Aligerando a diario el trasvase de materiales, dotando de recursos al alumno en casa y en la escuela (duplicado). Estableciendo las colaboraciones siendo estas mejor con compañeros que con otros.

Así pues en este grupo de propuestas detalladas puede verse el contenido transversal de solidaridad, de pertenencia a grupos humanos, habilidades sociales,... tan importante para todos los ciudadanos. De igual modo el continuo entre la vida: en el aula y la vida social en su contexto (barrio).

De igual modo nadie que interviene educativamente con el alumno, la responsabilidad colectiva es del claustro y cada profesor, debería de funcionar «por libre». Entre todos, desde la coordinación-relación, deberían poner en común y decidir la política de intervención con el alumno para ayudar a su incorporación al sistema y a su desarrollo personal y social (finalidad de la escuela de calidad).

Aspectos a tener en cuenta fuera de la escuela

- Reconocernos fuera de la escuela, saludándonos en otros ámbitos, relacionándonos... como humanos.
- Colaborar en la presentación social de los compañeros con NEE ante los conocidos (hermanos, conocidos, amigos, familiares...) haciendo una labor educativa de información y de conciencia social positiva (darnos cuenta de la importancia que esto tiene) para una práctica de ciudadanía saludable.
- Facilitar y/o apoyar la inserción social a través de las actividades extraescolares que el propio centro pueda (y quizás deba) patrocinar.
- La presentación social como persona, en un contexto social en el que es posible verificarse (aula-centro), enseña en la construcción personal y le presenta socialmente de manera adecuada... como ciudadano.

Algunas consideraciones finales

- La ausencia de barreras físicas y relacionales junto con sencillos apoyos técnicos, contribuye muchísimo al ejercicio de la máxima autonomía y a la integración de las personas con NEE en particular.
- Deberemos de tener claro que estas personas necesitan apoyos y que se tienen que asumir claramente desde la escuela. Si no lo hacemos así, durante su asistencia a la escuela, se vivirán mal, con la sensación de estar de prestado y sin posibilidades de demostrar su verdadera valía, con lo que esto supondrá en su propia autoestima, fundamental para hacer frente a la vida con posibilidades de éxito.
- La relación desde las personas en general, pero de los profesores en particular, deberá ser el principal marco normalizador con el que se encuentren los alumnos con NEE.

- Hoy en día, justificar la exclusión de personas en función del argumento de su diferencia por parte de cualquiera es inaceptable, pero es intolerable desde profesionales que se dedican a la educación.
- Sobre todo para hacer bien la tarea educativa la referencia a la importancia del trabajo en grupo —equipo profesional—, desde un proyecto común, que tenga en cuenta la vida de todos los alumnos, es clave.

Quizá, *nuestra conclusión final* la resume la frase dicha, estos días, por uno de nosotros:

Me sacaron de la escuela y perdí el tren de la vida. A nadie se le deberá de privar de este tramo para su construcción humana. Es fundamental que los niños en dificultad estén con sus compañeros/as, y que estos lo acepten sin imposiciones, ni chantajes. Esto hay que fomentarlo y para ello el profesor es la figura de referencia de más valor para sus alumnos, aprendemos mucho de las relaciones humanas viéndole actuar a él. Debe de construir una imagen positiva y de valía de sus alumnos en general pero sobre todo de su alumno en dificultad desde sus propias intervenciones con él (ellos). Hacer que cada alumno sea valioso para sus compañeros (grupo de clase) trasciende del aula y se cuele (en las casas, a otros padres, en la ciudad...) en todos los demás espacios de convivencia.

No parece difícil, pensamos que estas sugerencias (provenientes de la voz de los propios adultos y sus recuerdos escolares) serán de utilidad a todos los alumnos, aunque imprescindibles a las personas con PC... Por favor..., continúen Vds. haciéndolo en sus contextos, es mejora para todos. Gracias.

APRENDIZAJES DE NUESTRA EXPERIENCIA DE CAMBIO Y MEJORA EN ASPACE-GIPUZKOA: ADULTOS QUE CREEMOS PUEDEN SERLES DE UTILIDAD

De todos los aspectos que han podido ser claves y significativos en el proceso y que nos han ayudado a llegar hasta aquí, nos centraremos en tres fundamentalmente:

Por un lado los que tienen que ver con *el desarrollo de la participación de las personas* en el sistema.

Por otro *la organización del servicio y del trabajo*. Los contextos, los programas de actividad en grupo, las acciones formativas realizadas con los usuarios dentro de ellos y las herramientas de trabajo elaboradas para facilitarlas.

Por último el *sistema interno de formación y aprendizaje* del personal utilizado por todos y realizado desde el análisis de la práctica en grupo. La organización de los profesionales para todo este desarrollo.

De lo que tiene que ver con el desarrollo de la participación

Esta participación se ha dado de manera estable en el tiempo entre trabajadores y usuarios del servicio.

Cómo se inició el sistema y su desarrollo hasta ahora (lo cuentan «ellos»)

- Con el inicio del servicio para adultos se produce un cambio en la orientación del trabajo. Se dejan atrás planteamientos puramente rehabilitadores y asistenciales y se empieza a *introducir una orientación educativa* para los usuarios que en esos momentos formábamos parte del centro de día.
- A raíz de esta nueva situación *se ve la necesidad por parte de los profesionales de posibilitar y facilitar nuestra participación en nuestro propio proceso educativo.*
- Esto llevó a la creación del *primer grupo de debate* que lo dirige el jefe del servicio. El sistema utilizado en estas reuniones consistía en: «La provocación de discusiones y dirección de las mismas en el sentido de la crítica, buscando la asunción de formas de pensamiento relativas, reales y posibles, reflexivas, en evitación de decepciones previsibles». (1983, ERS, Doc. 64, p. 2). En este primer momento se reduce la participación a la gente que supuestamente teníamos unas mejores condiciones para poder afrontar esta nueva dinámica en la que nos empezamos a introducir.
- Los *primeros pasos fueron difíciles ya que hasta entonces éramos personas a las que no se nos pedía opinión.*
- Este primer grupo de debate generó en nosotros un *cambio de ideas*. Estas eran *recogidas* y desde dos representantes se trasladaban a las reuniones de equipo de profesionales del centro y eran *tenidas en cuenta* a la hora de decidir el trabajo en los grupos.
- Al cabo de un tiempo *algunos usuarios empezamos a participar* en pequeñas tareas en relación con actividades necesarias en el *funcionamiento* diario del centro y de ahí se pasó a realizar pequeños *apoyos a otros compañeros*, en los momentos de la comida, aseo, aumentando las colaboraciones en responsabilidad, tutorizando a compañeros con dificultades de controlar sus comportamientos. Esto tuvo su desarrollo hasta el punto de que por ello, dos de los que hace años éramos usuarios de los servicios *hoy trabajamos como profesionales* en ellos.
- *Esta forma de entender el trabajo* posibilitó a los profesionales comprender mejor lo que tenían que hacer para facilitar la evolución hacia un sistema *participativo* en todas las tareas a realizar dentro de los centros de día.

- Después de un compás de espera donde se pretendía reorientar por parte de los profesionales el trabajo con los usuarios dentro de los centros de día se deja de tener espacios de tiempo y lugar para que los usuarios pudiéramos hablar y reflexionar sobre temas que nos concernían. (Se da marcha a atrás.)
- Al cabo de un tiempo se vuelven a *recuperar los espacios, los tiempos y lugares en donde los usuarios pudiéramos expresar nuestro pareceres y necesidades*, y fue en este momento cuando se empezó a *consolidar este sistema participativo de una forma estable* dentro del funcionamiento de los centros de día.
- En este momento se ve la *necesidad de hacer extensible la participación a todos los niveles* y en todos los momentos del día en los centros. Se hacen *elecciones* de delegados en cada centro, se elige el cargo de *secretario y tesorero* y se comienza con las *asambleas* y se produce una mayor participación tanto en las actividades diarias (recepción de teléfonos, registros de asistencias...), como en la actividad sociolaboral (organización del trabajo, asunción de ventas, control económico del fondo de usuarios, reparto de los beneficios entre nosotros...), como en nuestros planes de formación.
- La participación que se está dando *en el funcionamiento diario* incluye a todos los usuarios *sin excluir a nadie* por razones que tengan que ver con sus características. Los soportes en los que se apoya y es posible esta actividad son las *tardes de análisis de la calidad de vida en el servicio*, las tardes de análisis de tareas, y las asambleas, así como *la pareja* que es un recurso clave.
- Se crean los grupos que llamamos de calidad de vida¹ en los que una representación de usuarios, otra de padres y otra de profesionales nos ponemos a reflexionar sobre ello. El desafío, «Cómo desde un problema que nos pone en relación mejorar la calidad de vida de cada grupo sin que esta sea a costa de la de los otros». *Nuestra palabra tiene repercusiones en la realidad práctica de mejora.*

Los temas que se discutían y que más nos preocupaban tenían que ver con las personas (sus intereses, necesidades, dificultades), las relaciones con la familia, el centro, la pareja, los amigos, la institución, y por último también surgieron algunos elementos que se consideraban facilitaban la vida de las personas con parálisis cerebral, como los tiempos de espera, el respeto, la intimidad, el trato adulto,

¹ «Se trataba de analizar el concepto de Calidad de Vida mediante el “control” (reconocimiento consciente) del desarrollo de los comportamientos habituales y las actitudes que subyacen en el principio *Normalización* de manera separada y por parte de un grupo constituido por representantes de los tres colectivos que conforman la realidad de ASPACE adultos» (Orcasitas, 1990, svc, Doc. 12, p. 2).

etc.; demandando por nuestra parte, la de los usuarios, un trato adulto sobre la base de esquemas de relación humana normalizados (1990, SCV, Doc. 12).

- «Tras un año de andadura aproximadamente estas reuniones desaparecieron situación que se aprovechó en el servicio para hacer *resurgir esta actividad en cada centro ya que los temas que se trataban en las reuniones eran antes discutidos en las asambleas de los mismos* por lo que fue relativamente fácil instaurar un espacio concreto en la programación habitual, concretamente una tarde a la semana, para tratar aspectos relativos a la calidad de la vida. Fueron las tardes de calidad de vida, incorporadas en el horario semanal como una actividad más y fijas en el currículo» (Artola, Fernández, Melchor y Villoria, 1995, DSER, Doc. 68).
- Otro espacio para la participación de los usuarios lo constituyen las *tardes de análisis de tareas y situaciones*. En este sentido si a las mañanas nos ocupamos juntos en hacer principalmente trabajo de producción y tareas relacionadas con las necesidades de la vida diaria en los centros, las tardes se dedican a pensar juntos en lo qué hacemos, para qué sirve, qué necesitamos saber para participar adecuadamente, qué recursos necesitamos para mejorar la participación, el trabajo colaborativo, realizamos el análisis de esas tareas y las secuenciamos, revisamos el trabajo, analizamos la relación que establecemos en este contexto situacional, cómo nos tratamos mientras nos ayudamos y nos enseñamos unos otros en el contexto de las tareas, etc.
- En estos momentos el *máximo órgano del proceso participativo donde nos incluimos todos lo constituye el RECODEMO* (reunión de coordinación de los delegados de módulo) que está formado por los *delegados*, en calidad de representantes de los usuarios de cada módulo de los centros de día de adultos y que mensualmente se reúne con el jefe del servicio.
- Finalmente esta *la revista* como punto final y principio de todo un proceso participativo. Es realizada por un equipo de redacción, ayudado por profesionales. En ella se expresan las opiniones de todas las personas del servicio. A través de ella transmitiremos ideas que tiene un colectivo entero, el esfuerzo de ponerlo en papel ayudará a que alguien ajeno a esto, con las ideas que transmitimos, pueda saber para qué estamos aquí, algunas maneras de nuestro sentir, pensar, vivir... Salimos fuera de los muros de los centros.

Algunos ejemplos del sistema de participación de los usuarios

Para hablar de este tema vamos respondiendo a una serie de preguntas y esto es lo que contestamos entre todos: ¿Que entendemos por participación? *Hablamos de*

esto en el grupo y vamos viendo, entre todos, lo que es participar. Nuestra conclusión sería:

Estar informados de lo que vamos a hacer, entenderlo y así conociéndolo, poder tomar parte, opinar, *decidir* sobre temas que nos afectan directamente.

Los *momentos de participación* que tenemos son varios y hemos pensado que para esta comunicación los que más pueden interesar son los que hacen referencia a nuestra participación en el trabajo y en nuestro propio funcionamiento como *colectivo de usuarios*:

—*En el trabajo* (tanto en lo que se refiere a las tareas en torno a la fabricación en el centro como en las tareas de venta y promoción de nuestros artículos en ferias, campañas y centros comerciales):

De primeras *conocemos* cual ha de ser la producción del cuatrimestre en nuestro módulo. Teniendo en cuenta esta, *analizamos la tarea y nos organizamos* en cadena generalmente procurando que *todos participemos especializando a cada persona en los pasos en los que mejor resuelve*. Nos marcamos un *ritmo* de trabajo en función de la producción.

La organización de grupos heterogéneos facilita la participación de todos y la producción, procuramos que las personas que más ayuda necesitan estén bien situadas para que el resto de compañeros del grupo pueda hacerles participes.

Sabemos también *a donde van a ir nuestros productos* (ferias, centros comerciales, ventas directas) y *participamos en las ventas* cuando es posible (organizando el material a llevar, ir a vender, atendiendo al público, explicando el proceso de elaboración...).

La calidad: Conocemos en qué pasos hay que pasar los *controles de calidad*. Cuales son los criterios a considerar que nos dice que un trabajo está bien o mal. Nosotros mismos procuramos ser nuestros propios controladores, controlando tanto el trabajo como el material. Así de esta manera aumenta nuestro interés por él.

También *conocemos* cuales son las ventas, los gastos que hay, qué productos son los que más se venden, estamos totalmente informados de cómo va *nuestro negocio*.

El dinero se reparte entre todos por igual ya que todos participamos en la medida que podemos (todos intentando alcanzar unos objetivos y exigencias marcadas).

Por lo tanto tenemos *información* de todo lo que respecta a nuestro trabajo y también vías de participación en las que nuestras sugerencias se recogen y se tienen en cuenta.

—*En nuestro propio funcionamiento como colectivo de usuarios:*

En los *debates en grupo* sobre aspectos que nos afectan y nos preocupan. Para ello, dedicamos tardes para analizar y debatir temas que nos interesan o preocupan.

Creando un *clima de confianza* para que todos podamos participar: dejando tiempo para hablar, traduciendo, ayudando a expresar, preguntando directamente, utilizando un lenguaje sencillo y fácil de entender y saber comportarse en los debates (estar quietos, no molestar...)

En las *asambleas*. La asamblea, es nuestro principal recurso para *mejorar nuestro propio funcionamiento*. Tenemos un *espacio y tiempo en el calendario* y seguimos un *orden del día* que nos ayuda a centrar y canalizar toda la información de una manera *ordenada*.

Es *preparada y dirigida por tres cargos elegidos* democráticamente: *Delegado/a, secretario/a y tesorero/a* cada uno de ellos desempeña unas funciones determinadas en el centro: Recoger sugerencias e intervenir en los conflictos entre miembros del colectivo..., hacer las actas..., controlar las cuentas y elaborar balances... Consiguiendo con esto involucramos y participar de forma activa en el funcionamiento de nuestro centro.

A través de la *representación* de los usuarios en el RECODEMO. Los delegados se reúnen (RECODEMO)² mensualmente en Donosti, con el jefe del servicio, con el objetivo de que exista una coordinación entre todos los módulos y la dirección del servicio, en cuanto a propuestas, proyectos, trabajo, ventas, debates, forma de actuar, etc... Nos servimos de ésta plataforma para trasladar a otros servicios de ASPACE (asistenta social, Dirección General, Junta de Padres...) temas que nos interesan como colectivo, consiguiendo con esto que la propia Institución responda cada vez mejor a nuestras necesidades.

—*Para las personas que acudimos como usuarias, qué nos ha supuesto este «tener que» participar* (este contexto social de participación):

- *Como personas*

—Nos ha exigido *pensar* sobre temas que ni siquiera nos imaginábamos que tuvieran que ver con nosotros. Temas sobre *nuestra posibilidad de existir* para poder decir, opinar, en definitiva participar (incidir) sobre aspectos importantes de nuestra vida personal.

² RECODEMO: reunión de coordinación de delegados de módulo.

- Nos ha exigido *ordenar y aclarar* más nuestras ideas.
 - Nos ha hecho *aprender a decir* cada vez mejor nuestras opiniones, no sólo en la manera, sino también en la *calidad* de lo que decimos, ahora todo está más razonado.
 - Nos ha obligado a *superamos*. Al principio cuando se nos preguntaba, no entendíamos bien, no sabíamos qué decir, esto nos hacía sentirnos muy mal, nos hacía dudar de nuestra valía. La imagen que dábamos era terrible, en las reuniones nos dormíamos, nos aburríamos, no sabíamos respetar otras opiniones ni respetar turnos de intervención.
 - Hemos mejorado *nuestra confianza en nosotros mismos*, hemos podido comprobar en el *progreso* que hemos hecho durante estos años, que la posibilidad de mejorar y de poder formarnos permanentemente a nuestra edad es como la de todo el mundo.
 - Nuestra *autoestima* también se ha elevado al comprobar que otros *reconocen nuestra valía*, al vernos actuar y al *valorar el resultado* de nuestro trabajo.
 - Ha mejorado *nuestra confianza* en lo que pensamos por nosotros, en lo que queremos y que tienen que ver con *proyectos que den esperanza a nuestra vida* en los servicios en los que acudimos. También esta confianza y seguridad se ha notado a la hora de participar con nuestros planteamientos en la *elaboración y desarrollo de planes*.
 - Vamos *asumiendo* cada vez más conscientemente y con mayor intención *las riendas de nuestra propia vida*.
- *Como grupo:*
 - Ha mejorado nuestra *comprensión* de lo que somos, entender que nos ha pasado, que nos puede ayudar a mejorar nuestras condiciones de vida. Antes algunos no teníamos claro que es lo que éramos realmente y *por supuesto no reconocíamos a nuestro grupo de vida y pertenencia*, ya que somos un colectivo de personas, que contando con el grupo, sin echar a nadie, cada uno en su funcionamiento, se siente más seguro.
 - En relación con el *trabajo*, el estar siempre informados y participando en más tareas, que solo las de fabricación ha mejorado nuestra comprensión de él y nuestra actitud en relación con el esfuerzo que exige, somos más *responsables* de nuestro trabajo y de las colaboraciones necesarias con otros compañeros. Producimos más y mejor.

- Somos más conscientes del *valor que el trabajo tiene como sentido a nuestra vida diaria* en nuestra edad. Nuestra satisfacción ha mejorado viéndonos realizando *trabajos verdaderos que tienen un valor para otros*, que cuando se han conectado con el mercado se aprecian, se compran y se pagan por su valor.
- Desde nuestra participación en el *trabajo también ha mejorado nuestra imagen social*, ya que se ha ido relacionando una cosa con la otra, trabajo real y bien hecho, con persona adulta y de valor.

Así pues, reconocer a los usuarios como personas adultas con derecho a decidir sobre sus vidas, ha provocado que se hayan creado diferentes canales de comunicación que, a modo de estructuras organizativas, permiten la participación y toma de decisiones por parte de los mismos. En este sentido, entre *las razones que algunos usuarios aducen para defender este sistema de trabajo como el más adecuado*, se indican las siguientes:

1. Porque se cuenta con nosotros y se pide nuestra opinión para las *decisiones* del centro.
2. Se nos mantiene *informados* de todo lo que tiene que ver con el servicio de adultos.
3. *Se tienen en cuenta nuestras decisiones* para mejorar el servicio.
4. Se tienen unos *tiempos* para los debates de todo tipo pero siempre relacionados con nosotros y para nosotros.
5. *Entre todos*, Usuarios y Educadores, se ha conseguido que el *trabajo* que realizamos sea el *adecuado* para nosotros, que somos adultos» (2000, RECODEMO, Doc. 153).

Una investigadora externa opina: «De esta manera, el trabajo en todos los aspectos de la vida de cada módulo, se produce entre adultos, en colaboración» (Villoria, 2001).

Podemos decir que la participación del usuario se extiende actualmente a todas las actividades que se ponen en marcha tanto en el ámbito de cada módulo como del servicio por lo que podemos asegurar que se hace efectiva su participación.

—*Qué nos ha supuesto a los profesionales:*

Qué ha supuesto para nosotros los profesionales el *ponemos a favor y el colaborar intencionadamente en el desarrollo y mejora de este sistema de participación* que os hemos comentado tanto a nivel individual y como colectivo.

Nuestra experiencia se inicia en una realidad mantenida por nosotros en la que todo se les mandaba hacer a ellos pero sin contar con ellos; el cambiar de este trabajar para ellos a *trabajar con ellos, juntos*, a nivel personal resultó ser un *hallazgo*, fue encontrar un camino en el que se podían conseguir objetivos de desarrollo personal, humano, que nos estábamos planteando por otras vías y no lo grábamos (hablar con sentido, opinar, conocer, saber, proponer...).

Este espacio de trabajo profesional³, en un principio nos supone un gran esfuerzo, ya que comporta y exige un *progresivo cambio en nuestras cabezas* que se plasman en cambios en nuestras *actitudes* en la relación, en el esperar, en *esperar al otro* a que «llegue» (paciencia), el empezar a *preguntar* y no solo mandar hacer, el tratar de hacer discurrir con preguntas, a *leer en positivo* cada interacción, cada aportación, en definitiva aprender a *hacer contando siempre con el compañero de al lado*. Ha sido como una asignatura centrada en las relaciones, que a la vez que la dábamos, que la poníamos en práctica, teníamos que ir aprendiéndola y reafirmando, ya que en un principio era como un acto de fe, *era una apuesta incondicional por ellos*, ya que en un primer momento (años) la respuesta era muy pobre, absolutamente diferente a la de hoy en día.

Una vez que se inicia su desarrollo y empiezan a aparecer los *resultados* su extensión y generalización a más momentos y a más personas es una necesidad que nos parece obvia y *nos compromete* con ellos, entendiendo que nuestra función como profesionales es apostar siempre por ellos y no por otros.

Como resumen diríamos que a nosotros, y creemos que a cualquier persona que intencionadamente trabaje en esta dirección, el hacerlo nos ha supuesto: *reconocer* en las personas que acuden como usuarias a nuestros servicios de día, *el derecho en la práctica (de este Servicio)*, a *ir pudiendo descubrir, reflexionar y decidir el devenir de sus vidas*, desde aspectos muy cotidianos y sencillos a otros más complejos y trascendentes.

También, nos ha supuesto reconocer en el trabajo diario, en nuestra *convivencia* diaria, a los usuarios como *personas con derechos y posibilidades de expresión y decisión*, asimilables a nosotros.

Creemos que como generalidad esa es la *gran diferencia con un sistema* en el que fuéramos más directivos y en el que (técnicamente, incluso) decidiéramos por ellos, porque de una manera más o menos consciente *les negaríamos esos derechos*.

³ Nueva comunidad de práctica.

El *trabajar con ellos* nos ha mostrado que *nuestra intervención profesional*, lo sepamos o no, nos demos cuenta o no, no es neutral, y *el resultado de ella ha de provocar los efectos más beneficiosos para el otro*.

Todo esto *a nosotros nos obliga a:*

- *Involucramos* en las respuestas a las necesidades de las personas, usuarias de nuestro servicio, tomándolas como también nuestras y tratando de mejorarlas juntos.
- *Trabajar una relación de confianza y de respeto mutuo* tratando de conseguir en el día a día una relación más paritaria.
- *Trabajar en equipo*, profesionales y usuarios.
- *Compartir el trabajo*, trabajando juntos, facilitándonoslo.
- *Aceptar el derecho a la diversidad respetando a cada persona* como puede ser, aceptar y respetar los tiempos de respuesta exitosa en todo.

—*Claves a tener en cuenta para que esta participación sea posible:*

- No olvidar que todos los usuarios *somos personas adultas* y tanto el trabajo, como las actividades, como el trato y la relación que establecemos deben estar acordes con nuestra edad (aunque a veces haya que adaptar todo esto a nuestras propias necesidades).
- El *apostar por el usuario*, verlo y hacer que sea reconocido por todos como una persona capaz y valiosa, favoreciendo y facilitando en todo momento su desarrollo.
- *Tener en cuenta a todos y buscar la máxima participación de los componentes del grupo*.
- *Respetar ritmos y tiempos de respuesta*. No podemos exigirle a todo el mundo lo mismo ya que sus características y formas de ser y de actuar son diferentes.
- *Leer siempre en positivo* (desde lo que puede o podría hacer, con ayuda del grupo⁴, y no al revés).
- Trabajar todo *en situaciones sociales habituales* sin, inventar ni forzar nada.
- *Dar información de todo lo que nos pueda afectar*, de una manera sencilla y adaptada a las necesidades de cada uno.

⁴ Zona de Desarrollo Próximo, en Vygotski.

- *Dejar hacer, dejar decidir*, una persona se va haciendo adulta cuando es capaz de resolver distintas situaciones pero para eso tiene que vivirlas.
- *Situarse cerca del usuario tanto física como afectivamente*, trabajando con él, siendo su ayuda, su recurso, su cómplice para que de esta manera pueda desarrollarse en todos los ámbitos (incluso olímpicos).

De lo que tiene que ver con la organización del servicio y del trabajo

Trataremos de hablar de la organización del servicio y del trabajo, y para ello de: Los contextos de actividad diaria, los programas de actividad en grupo, las acciones formativas realizadas con los usuarios dentro de ellos y las herramientas de trabajo elaboradas para facilitarlas.

El proceso de nuestro aprendizaje para la organización de los contextos de convivencia, que responden a necesidades, en la actividad diaria

Nuestro punto de partida se sitúa hace 27 años. Comenzamos un equipo de 12 profesionales sin apenas formación con un grupo de 45 personas, mayores de 18 años, la mayoría con PC.

En general mostraban una discapacidad importante por PC y con duras experiencias de vida propia. Se encontraban bastante desorientadas, sin experiencias de vida relacional humana normalizada, sin horizonte, sin proyecto de vida. Era la constatación de que después de tantos años de trabajo, esfuerzos, sacrificios, sufrimientos centrados en la discapacidad y dedicados a la búsqueda de su mejora, de rehabilitación, de integración, el resultado era muy duro, no había arreglo posible con respecto a la discapacidad y además, la vida de cada uno sin más alternativa que la de seguir acudiendo a ASPACE a seguir con una vida institucionalizada, ¡marginada! Y, claro «la esperanza pospuesta enferma el corazón».

Cuando comenzamos teniendo la responsabilidad de crear un servicio para estas personas, teníamos grandes lagunas en cuanto al conocimiento de lo que era la PC, no conocíamos a la mayoría de los usuarios y tampoco habíamos trabajado juntos la mayoría del personal.

Nuestro punto de partida fue la experiencia, la observación, la reflexión, la discusión (que trataba de mejorar la experiencia)... y, de nuevo, la experiencia⁵.

⁵ Eso que, realizado metódicamente, ha llamado praxis Freire.

Necesitábamos saber realmente quienes eran estas personas con las que íbamos a comenzar a trabajar y comprender qué les pasaba, qué necesidades tenían y lo mismo de quienes vivían a diario con ellas; Por lo que aprovechamos la necesidad de unas obras para irnos todos juntos durante un mes a Málaga (a Estepona)⁶. De esta manera pensamos que podríamos «vernos» a nosotros resolver en la práctica diaria, las necesidades que se iban a mostrar y aprender juntos a resolver nuestras diferencias de criterio, nuestras dificultades de entendimiento común de la realidad, de relación, etc.

Sabinillas, que así se llamaba la colonia de verano en la que estuvimos, fue el inicio de los debates, del trabajo en equipo y de la participación entre usuarios y profesionales, nos permitió conocernos a todos mucho mejor.

«No se puede negar que en el corto plazo de un mes vimos con claridad un montón de aspectos que nos hubiesen costado mucho más tiempo en las condiciones normales. *Aumentamos el grado de responsabilidad* general del conjunto, conectamos mejor nuestros objetivos, *la filosofía de nuestro trabajo*, conocimos mucho mejor a las personas y adquirimos *un ritmo de discusión* que nos a dado buenos resultados» (Informe Sabinillas 1978). También analizamos en aquel comienzo, *qué provocaban las instituciones cerradas en la vida de sus clientes* (usuarios y profesionales) estudiando el libro de Goffman (1970).

También, desde los testimonios personales de padres e hijos/as en el grupo de debate: de sus peregrinajes, de la impotencia y dependencia que vivían, de... fuimos entendiendo la importancia que en nuestra profesión tiene *el valor de la relación conscientemente hecha*, ya que juega un papel fundamental, pues según como se haga, puede ser «terapéutica» y *ayudar a vivir* a las personas o por el contrario, puede «acabar» definitivamente con ellas: «una persona se destruye absolutamente cuando se instala en ella la sensación profunda de inutilidad».

También estudiamos el principio «Normalización» (y algunos modelos institucionales reales que operaban en Europa⁷) y comprendimos la necesidad de *empezar a aplicarlo y desarrollarlo en la vida diaria* en los centros desde nosotros mismos, desde nuestras maneras de intervenir y relacionarnos y desde las tareas y trabajos en las que nos ocupábamos.

Uno de los temas que se trabajó al comienzo y que ha sido determinante para la comprensión del sistema para muchos de los profesionales que trabajamos en él, fue

⁶ Entonces no había sillas de ruedas en los aviones, sólo una compañía nos permitió volar juntos, ascendimos con compañeros en brazos, descendimos..., volvimos a ascender abrazados... Llegamos.

⁷ INSTITUTO CANADIENSE PARA LA DEFICIENCIA MENTAL: *Orientaciones sobre deficiencia mental*. SIIS, San Sebastián: 1978.

originado por la negativa que expresaba el grupo de personas con su capacidad de comprensión perfectamente conservada a relacionarse y a juntarse con las personas que ellos asociaban a los deficientes mentales. No querían saber nada con ellos. Trabajamos mucho los argumentos y las justificaciones a favor y en contra de la separación de personas basándose en su etiqueta, a su diferencia. Hablamos del *derecho a la diferencia* y nos fijamos con detalle en la realidad de las cosas y las personas viendo, constatando que es diversa. Después de un tiempo se llegó entre otras cosas a la conclusión de que *en los argumentos para la separación estaba la trampa para todos* y que los que tenían menos capacidad para comprender las cosas y expresarse no iban a poder mejorar su calidad de vida si los que teniendo capacidad para entender y opinar *no éramos solidarios y compartíamos el tiempo, el espacio y la vida con ellos*, haciendo que las *propuestas hechas* por estos últimos para vivir mejor fueran *atendidas y aplicadas para todos*. Esta reflexión por su propia coherencia interna alcanzaba también a los profesionales de atención directa con respecto a los clientes, mostrando la necesidad del compromiso en el mismo sentido. ¡Tu no me puedes argumentar que es mejor que yo comparta mi vida con mis compañeros más afectados si tu que me lo razones y me lo pides no haces lo mismo conmigo al respecto! Esto fue el principio de aproximación a la comprensión del *proyecto común*.

Todos estábamos atrapados en la PC y *el objetivo era hacer mejor las cosas entre todos para dar respuestas adecuadas a las necesidades que cada uno iba experimentando* en la medida que avanzaba nuestra comprensión de la realidad compartida sobre la que teníamos que actuar.

Hemos tenido nuestras limitaciones para comprender sus *necesidades* (educativas) y no lo hicimos bien hasta que no las entendimos *contextualizadas en un proyecto social de vida humana*, en su derecho a capacitarse para ello y *poder vivirlo realmente en condiciones sociales-institucionales humanas y dignas*.

Lo que si entendimos por el hecho de contar con ellos, por lo que nos expresaban era que no estábamos para poner pegas. Debíamos *revisar nuestra posición constantemente* para no ser un obstáculo a su desarrollo.

Fuimos comprendiendo que nuestro trabajo exigía *apostar por nuestros clientes*, no estábamos para ponerles trabas, ni para cuestionar sus posibilidades, nuestro reto estaba y está, en *crear las mejores condiciones posibles que garanticen el máximo crecimiento humano y personal en todos ellos y en nosotros, construyendo sistemas que den sentido a la vida en el momento presente y la proyecten hacia adelante*. Con todos estos ingredientes se fueron creando las bases sobre las que se soporta el sistema de trabajo actual en el servicio. Todos formamos parte de este proyecto que nos es común ya que compartimos entre las 9h y las 17h la misma realidad. Realidad que tenemos que conocer,

analizar y transformar para que la vida de todos los que somos, cada vez sea más de calidad (una vida de calidad, no comprendida como estándares de calidad de vida) y podamos *pertenecer al grupo* adecuando la función (rol de tarea real) dentro de nuestras posibilidades.

En su momento nuestra comprensión de la realidad nos llevó a *entender que nuestros clientes eran personas, ya adultas* que viven «atrapadas» en un PC, y que, por un lado tienen una gran necesidad de conocimientos y aprendizajes que se adquieren en experiencias de vida «autónoma» y, sin embargo, por otro lado, *vivían en una situación de alto grado de marginación de la vida social*.

Comprendimos que para buscar salidas a esta situación de «atrapados», entre otras cosas, *debíamos construir y desarrollar en común, programas de trabajo educativo*, orientados a facilitar conocimientos y aprendizajes, en un marco social inspirado en el principio de «Normalización».

En este sentido, nuestro trabajo como objetivo fundamental, se encaminó a preparar a estas personas, para *vivir una vida plena en la sociedad*. Por lo tanto, la pertenencia a los grupos de los centros de día no era un fin, sino un medio de llegar a ello.

Para lo cual, comprendimos que debíamos proporcionar a los usuarios, *experiencias de vida real adecuadas a su edad* de manera que pudieran contar con ocasiones cotidianas para entender y aprender a reajustar sus acciones, sus comportamientos, su afectividad, y sus conocimientos *en un medio social (real y cotidiano) de funcionamiento habitual en el que pudieran verificarlos y verificarse como humanos con dignidad*.

El mejor recurso con el que contábamos para ello era la propia vida diaria en los centros solo teníamos que organizar los diferentes contextos grupales de la actividad diaria útiles a la vida de todos y trabajar educadores y usuarios juntos, en ellos, de manera colaborativa.

Al realizar las tareas juntos, aprendíamos y *enseñábamos situacionalmente* no sólo lo que era necesario dominar con relación a la técnica sino que simultáneamente de manera natural, las relaciones humanas, el modelo de comportamiento humano solidario más adecuado a cada momento, las habilidades de relación social, el lenguaje preciso, las maneras de decir, de colaborar, de hacer, etc. (Este ha sido otro de los saltos cualitativos imprescindibles en la comprensión de la realidad por parte de los educadores y demostrativo del grado de compromiso, responsabilidad y sinceridad con la misión y los objetivos del proyecto que han creado y desarrollado junto a sus alumnos usuarios del servicio).

Al construir los *contextos organizados* (con clara intencionalidad) *para la máxima participación* en las tareas nos permitió *adecuar en el medio los recursos* más funcionales

para el desarrollo de la mayor autonomía posible de las personas. A partir de aquí cada contexto de la actividad —día/semana— comporta un programa de actividad de grupo para convertirse en el recurso de las acciones formativas que en su seno se desarrollan.

También, al tener las cosas así organizadas, era fácil para todos analizar cada contexto y ver lo que exigía a cada persona para un correcto funcionamiento dentro de él. De esta manera nos resultaba sencillo reconocer en cada persona lo que dominaba y lo que necesitaba mejorar.

Con ello la lectura de necesidades (sobre todo las educativas) en cada persona tenía posibilidad y sentido para él y el grupo, pudiendo *elaborar los programas de trabajo individual* de manera significativa para todos con lo que esto comporta en la motivación y en las colaboraciones de ayuda que el grupo hace con sus miembros.

La convivencia diaria, si la compartimos con los asistentes, nos ofrece un contenido de trabajo interactivo permanente que se desarrolla en un itinerario temporal y que responde a nuestro normal y necesario funcionamiento diario, es decir, cada momento es real para la vida (la nuestra) y lo que tenemos que hacer es útil y necesario para poder hacerla y disfrutarla (individual y colectivamente).

Así han quedado fijadas en nuestros documentos internos:

- Nuestra convivencia asumida conscientemente nos permite en cada momento del día (contextos), entender lo que le es necesario a cada persona para poder participar en óptimas condiciones y poder proporcionarle la atención y la formación adecuada para ello, tanto en relación con su autonomía personal, como en relación con su situación física y su salud, en relación con su situación personal y afectiva, como en relación con su comunicación y lenguaje, como en relación a su enseñanza-aprendizaje, como en relación a... y, lo mismo podemos decir en relación con el grupo que conformamos.* (Doc. serv. 1994.)
- Venimos trabajando esta formación, proporcionando por un lado, situaciones de actividad productiva real que resuelve el grupo a través del lavado de ropa y desde la elaboración de artículos de regalo en relación con seis modelos concretos, y por otro lado, haciendo que fundamentalmente nuestra manera de tratar y darnos a la relación con estas personas, sea el principal marco normalizador con el que se encuentren. (Doc. serv. AFDE.)
- Desde esta actividad centrada en el trabajo, seguimos interviniendo en las otras áreas de desarrollo de aprendizajes, de formación, contando con estos hombres y con estas mujeres, exigiendo y facilitando su participación, en todas las actividades que necesitamos realizar, tanto en lo que a la actividad productiva se refiere (fases del proceso de producción completo, control de pedidos, ventas de pedidos, costos,...),

como a las actividades en relación con la vida en el centro (compras, teléfono, Kuxta, asambleas, comidas,...) como a las actividades en relación a sus propios procesos de aprendizaje (elaboración de los planes de trabajo, análisis del desarrollo de la tarea individual, análisis de la actividad del grupo, diálogos en torno a la calidad de vida, trabajos de pareja, colaboraciones en la tarea de prácticas, desarrollo de la evaluación, reuniones con padres, cursos de formación a otros...). (Doc serv afde.)

El marco de la acción organizada en el grupo de adultos: el programa laboral

La vida del grupo es relacional, ya se ha dicho, con objetivos vitales que «dan sentido» en este contexto de diálogo y colaboración a nuestras acciones. Pero, ¿qué acciones serían adecuadas y cómo organizar acciones que reúnan las condiciones antes indicadas? En el Servicio de Adultos de ASPACE Guipúzcoa hemos ido adecuando muchos programas de acción... comenzamos con las orientaciones de «Learning to cope»⁸ y las oportunidades que el contexto laboral nos permitía⁹.

En la actualidad, pensamos que con el *programa de formación socio-laboral* hemos podido (nos ha permitido):

- Facilitar, adecuándola, la transición de estas personas de la etapa escolar y/o asistencial a la laboral, propia de la situación de adultos.
- Hacer posible la adaptación de un trabajo productivo (valorado socialmente)¹⁰ a algunas personas con grave discapacidad.
- Desarrollar en estas personas la autonomía personal y social, y en consecuencia, a ser más eficaces en la realización de sus trabajos.
- En el terreno personal*, la adquisición de autonomía e independencia:
 - Adquiriendo autoimagen positiva, valiosa, motivación, seguridad en sí mismos.
 - Adquiriendo mejor orientación y mayor movilidad, mejorando en su autocuidado.
 - Adquiriendo mayor autonomía en la alimentación, en el transporte y en el aseo.

⁸ WHELAN, E y SPEAKE, B.: *Learning to cope*, Canadá: condo_ book souveni_ press, 1979 (que tradujimos y estudiamos).

⁹ Hemos tenido suerte al poder ver, de reojo, los avances de GUREAK.

¹⁰ «Todo necio/confunde valor y precio» (cf. «Canciones LXVIII», MACHADO, A.: *Poesías completas*, Barcelona: Edición de Manuel Alvar, Austral, 2001).

—*En el terreno de la socialización*, la adquisición de destrezas comunicativas y de relaciones interpersonales:

- Adquiriendo recursos en relación con las demandas de ayuda.
- Adquiriendo recursos en relación con la interpretación de órdenes.
- Adquiriendo recursos en relación con la comprensión y seguimiento de instrucciones.
- Adquiriendo recursos en relación con las discusiones en grupo.
- Adquiriendo recursos en relación con el trabajo en equipo.
- Adquiriendo recursos en relación con las relaciones efectivas.
- Desarrollando la iniciativa y la participación.
- Adquiriendo tolerancia ante situaciones de estrés.

—*En el terreno socio-laboral*, la formación y el aprendizaje de las normas y competencias socio-laborales, comunes a toda situación de trabajo productivo (no tanto aprendizajes en relación con un trabajo concreto):

- Desarrollando habilidades manipulativas en relación con las técnicas de trabajo.
- Adquiriendo conocimientos y destrezas en la utilización de materiales, útiles, herramientas, maquinaria...
- Desarrollando habilidades cognitivas en relación con tareas de clasificación, seriación, con relación a diferentes criterios, tamaño, forma... así como verificar y discriminar diferentes pasos, calidades, errores.
- Adquiriendo recursos para la resolución de problemas y para la buena organización del tiempo.
- Adquiriendo conocimientos en relación con la estructura del taller y trabajo (en nuestro caso, en cadena).
- Adquiriendo formación en relación con la función social de trabajo.
- Adquiriendo conocimiento de conceptos tales como... qué es una empresa, un sindicato, un contrato, una cooperativa, un taller protegido, una huelga...
- Adquiriendo comportamientos y actitudes laborales básicas en relación con el horario, la puntualidad, la aplicación de medidas de seguridad e higiene, la concentración, la perseverancia, el ritmo, la responsabilidad, la resistencia a la fatiga.

En nuestra intervención realizando este trabajo hemos tratado de:

—Reconocer y aceptar sus limitaciones:

- Valorar y exigir según sus posibilidades.
- Facilitar el desempeño autónomo de las actividades procurando recursos.
- Establecer y respetar el tiempo de respuesta.

—Reconocer la individualidad:

- Unificar nuestros criterios para plantearnos los objetivos individuales reconociendo las posibilidades de cada uno parándonos si es necesario o avanzando.
- Ponernos de acuerdo unificando respuestas ante conductas y/o comportamientos que queremos favorecer, reforzar o eliminar.
- Analizar nuestra manera de actuar (de cada educador) valorando lo positivo y lo negativo que hacemos.

—Reforzar actitudes positivas:

- Ser discretos con lo negativo, tratándolo de la manera más adecuada en cada caso, sea en grupo o individualmente.
- Procurar un servicio asistencial agradable y respetuoso.
- Potenciar la relación fuera del marco profesional. Aprovechar la posibilidad de hablar de temas más personales, más íntimas permitiendo y facilitando la confianza y la «complicidad».
- Respetar las iniciativas dejando equivocarse no culpabilizando nunca por ello.

—Buscar la mejor manera de relacionarnos con las personas con las que trabajamos:

- Situarnos cerca afectiva y físicamente en todos los momentos incluso en tiempo libre.
- Potenciar y favorecer la comunicación provocándola, apreciándola, haciéndola funcional. Atender las demandas comunicativas de algunas personas sin escaquearnos.
- Hablar claro y sin rodeos en el cara a cara siendo cuidadosos de no agredir.
- Dejar siempre hablar, decir, opinar...

—Proporcionar actividades reales y útiles en el ámbito laboral, social y personal para adquirir conocimientos y aprendizajes en el marco del principio Normalización:

- Trabajar en momentos naturales.

- Evitar que el exceso de actividad vaya en detrimento de todo lo anterior.
- Ser conscientes que somos el modelo a imitar de comportamiento humano.

Nuestras *estrategias* y *recursos*:

- Las secuenciaciones.
- La organización en grupos.
- El trabajo en equipo.
- Sistema participativo: Haciendo las cosas entre todos.
- La distribución ordenada de los tiempos. Horarios generales e individuales.
- El análisis, en grupo, de lo que hacemos y su mejora constante¹¹.

Pero sobre todo lo que ha propiciado esta manera de trabajar juntos ha sido la de haber podido crear un medio social, una micro comunidad que defiende la vida humana sin exclusiones y que nos permite ir aprendiendo de esta experiencia de vida y de trabajo compartido teniendo condiciones para analizarla, hablar de ella, comprenderla, cambiarla, mejorarla, civilizándonos todos con ello.

**El sistema interno de formación y aprendizaje del personal (utilizado también con los usuarios) y realizado desde el análisis de la práctica en grupo.
La organización de los profesionales para todo este desarrollo**

Siempre hemos entendido que nuestro trabajo debíamos de hacerlo en equipo. Este funcionamiento, en equipos de trabajo, nos ha facilitado la *reflexión sobre la práctica diaria*, proporcionándonos los mejores aprendizajes funcionales para trabajar con estas personas y desarrollar procesos de mejora dirigidos a mejorar la calidad de vida de ellas, de nosotros y de su entorno social.

Muchos de los buenos resultados que nos atribuimos, se deben en gran medida a la *organización del trabajo de formación permanente* con el que hemos estado comprometidos durante años, utilizando para ello parte de la jornada laboral fuera del horario de atención directa y que nos ha permitido avanzar en los aspectos ideológicos y profesionales del trabajo a desarrollar con estas personas, clientes de nuestro Servicio.(Doc. D.E. 2001.)

Sistema interno de formación, que a través de la organización en Equipos de trabajo y por medio de procesos de *Investigación-Acción de nuestra práctica*, han ido facilitando la

¹¹ A esta formación en la práctica se llama, ahora, gestión de mejora continua u organizaciones orientadas a la calidad.

emergencia *de procesos de mejora continúa* en los centros, y también la mejora en cuanto al trabajo conjunto a realizar por todos los profesionales en los módulos y en el Servicio. (Doc. D.E. 2001.)

Hemos desarrollado y consolidado en coherencia con un *sistema de gestión democrática y participativa*, actividades relacionadas con nuestra *formación profesional y humana*; nos comprometemos a mejorar nuestros comportamientos y a aumentar nuestros conocimientos, a colaborar y ayudarnos entre nosotros para que nadie se quede «descolgado». Hablamos en grupo de todo ello, aprendiendo de cómo vivimos, hacemos, trabajamos, nos relacionamos, hablamos, etc... (Doc. D.E. 2001.)

Este es nuestro sistema interno de formación permanente, sistema que a su vez nos ha posibilitado coordinarnos y sintonizar nuestras actuaciones en todo el servicio y que se ha generalizado a todas las actividades que se desarrollan en el mismo, existiendo actualmente los siguientes niveles de trabajo en los profesionales:

- Coordinación del equipo del módulo-aula.
- Coordinaciones de los responsables de módulo.
- Coordinación del servicio.
- Coordinación del trabajo con relación al análisis de la calidad de vida.
- Coordinación de la actividad socio laboral.
- Coordinación de la actividad del mejoramiento de la comunicación y el lenguaje.
- Coordinación del manejo de la situación física y la salud.

Estas reuniones, el trabajo desarrollado en ellas, nos *han posibilitado elaborar nuestros documentos ideológicos y operativos* que definen actualmente el servicio.

También hemos ido aprendiendo a elaborar, desarrollar y *evaluar los programas educativos del servicio, programas que son la referencia para el trabajo*¹² en los módulos y que permiten coordinar las intervenciones a nivel de cada módulo (Plan de Trabajo del año), en cada contexto de trabajo día semana (programas de actividad en grupo), de cada usuario (PTI, PDI), haciendo lectura de necesidades, definiendo objetivos, haciendo secuenciaciones de tareas, registros de evolución, análisis de situaciones, evaluaciones, síntesis, etc... Documentos, que así elaborados, tienen coherencia interna y con la cultura situacional por nosotros construida.

¹² Programas que emergiendo del análisis de nuestra práctica compartida, tratan de dar razón de ella y —en este movimiento de diálogo razonable (cultura institucional)— mejorarla. Así son documentos que si guían en realidad nuestra acción práctica.

También hemos podido elaborar *los procedimientos y las herramientas* de trabajo de manera consensuada facilitando la puesta en marcha de los programas en los módulos.

El módulo-aula como unidad de trabajo: Comunidad con un proyecto común

Cada módulo-aula cuenta con un equipo de atención directa cuyo número variará en función de los usuarios que acudan en una proporción de 1/4.

Su tarea común es el trabajo educativo con los usuarios para lo cual, en base al proyecto educativo del servicio, elaboran el plan de trabajo para el año del módulo. Para ello:

- Organizan los contextos de actividad* en su secuencia temporal día semana, organizándolo todo para la máxima participación de todos situando en el medio los recursos previstos, necesarios para ello (secuencias, materiales y herramientas, recursos comunicativos, parejas y colaboraciones, ordenes de día para usuarios, etc.)
- Cada educador*, en calidad de tutor de cuatro o cinco usuarios, hace de cada usuario un lectura de las necesidades que se muestran en cada contexto de actividad y que resueltas, ayudarán a esta persona, en base a sus posibilidades, a poder desenvolverse adecuadamente en su participación activa en la vida diaria, vida que con sentido humano comparte con sus compañeros.
- Con ello construye su *hipótesis de mejora* en él (PTI) y elabora el programa de implementación anual (PDI) organizando las acciones formativas previstas con su tutorizado, las estrategias, recursos, etc. También elabora los *registros de evolución* y prevé la evaluación, así como la relación con la familia.

Los educadores de estos equipos además de esta tarea común se reparten la responsabilidad de coordinar al nivel de Servicio con el resto de los módulos-aulas el trabajo realizado y su intervención en los diferentes *programas de actividad* previstos en los módulos, así como el trabajo en los dos *campos específicos* con estas personas referidas al desarrollo de la comunicación y mejora del lenguaje y al manejo adecuado de la situación física y la salud.

De esta manera un educador *coordinará* en su equipo el programa de actividad socio laboral, otro la actividad desarrollada en los módulos referidos al análisis de la calidad de vida en el funcionamiento de los mismos, otro el trabajo realizado en la mejora de la comunicación en el grupo, y así hasta completar todos los programas. También en este diseño, en esta manera de entender el trabajo, un componente del equipo, es el res-

ponsable del funcionamiento del módulo, actuando fundamentalmente como coordinador del mismo¹³.

Las reuniones de coordinación del equipo de módulo

Las reuniones de coordinación del equipo de módulo tienen lugar una vez a la semana, después de la jornada de trabajo con los usuarios.

El orden del día de estas reuniones normalmente recogen los siguientes apartados¹⁴:

- Lectura del acta de la reunión anterior.
- Información del desarrollo de los planes de trabajo (en el servicio y en el módulo).
- Temas urgentes.
- Análisis de la intervención (práctica educativa) y ajuste.
- Evaluación de la sesión.
- Orden del día próxima reunión.

Así organizadas, estas reuniones cumplen con el triple *objetivo de informar, formar y coordinar al personal de cada módulo, abordando temas* que tienen que ver con el desarrollo de las tareas cotidianas en los módulos:

- Coordinar y analizar en grupo el trabajo del equipo y del grupo, también se proporcionan diversos textos y materiales de lectura, así como recursos de interés que facilitan la comprensión y puesta en marcha del plan de trabajo (Plan de Centro) en cada módulo.
- La organización y el funcionamiento de los grupos de trabajo, la relación con padres, el trabajo con los alumnos de prácticas, las relaciones con otros servicios, temas de usuarios, educadores, novedades, etc.
- Aparte de los temas que afectan a cada módulo, también se incluyen en estas reuniones informaciones y propuestas que tienen que ver con la organización general del servicio y que son trasladadas por el responsable del módulo desde las reuniones de coordinación del mismo a las que acude habitualmente desarrollándose también este proceso de forma inversa siendo el equipo de módulo quien trasla-

¹³ Es algo así como la coordinación en «departamentos» en el sistema educativos reglado. En nuestra organización operan como staff, siendo «la línea las coordinaciones que vertebran», decidiendo, en el Servicio.

¹⁴ Lo que dará idea de su utilidad y tareas asignadas.

da informaciones y propuestas para que sean conocidas y debatidas en el marco de las reuniones de coordinación del servicio y en otros módulos.

De esta manera se produce un feed-back de información y comunicación entre todos los equipos del servicio que facilita la participación democrática en el desarrollo del proyecto del servicio así como su funcionamiento coordinado y cohesionado viviéndolo como común a todos. Así hacemos, aprendemos y ajustamos nuestro proyecto común con los usuarios.

En este sentido, los equipos de *educadores de los módulos*, a través de este proceso de formación permanente desarrollado en las reuniones, se han ido formando y consolidando con el tiempo de tal manera, que actualmente, se van convirtiendo en equipos autónomos, que en coherencia con los principios generales del Servicio, explícitos en su ideario y en los Planes anuales —que no ajustan—, son capaces de gestionar más adecuadamente su propio *Plan de Centro*, convirtiéndose en los inductores, diseñadores, implementadores y evaluadores de los programas que se desarrollan.

Por todo lo expuesto podemos decir que estas reuniones se convierten en el principal espacio para la formación profesional de los educadores con respecto a su función en cuanto a los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) propios del perfil del educador especializado.

Reuniones de coordinación del equipo de responsables de módulo

En ellas *participan los responsables de módulo* liderados por el coordinador pedagógico del servicio y su objetivo es el de que los responsables de módulo desarrollen los aprendizajes necesarios para la mejora de su función en los módulos analizando juntos como realizan su trabajo de coordinación de sus equipos y facilitan la elaboración, organización y puesta en marcha de los programas e iniciativas comunes necesarias para una adecuada atención a los usuarios.

Se pretende con todo ello aprender a solucionar juntos temas que pueden surgir en los módulos, derivados de la puesta en marcha de los planes y programas, canalizando también algunos de estos asuntos a las reuniones de coordinación del servicio u a otros órganos. Del análisis de esta realidad de gestión cotidiana y del consenso de opinión surgen líneas de gestión real en los módulos y la apropiación de las mismas al ser hechas con y por el propio responsable que las va a vehicular.

Así mismo se trata de reflexionar sobre la manera en cómo se coordina la actividad del equipo de módulo para aprender a intervenir consensuando procedimientos de actuación, ver que ayuda o dificulta su desarrollo, centrando el punto de mira en cómo in-

terviene el responsable en cada uno de los momentos de la sesión, estrategias, maneras de decir, técnicas que utiliza, etc.

También al hilo de este trabajo surgen otras necesidades que aportan contenidos de trabajo de gran interés para pensar en cada módulo e incluso discutir en el marco de estas reuniones a modo de monográficos (las tutorías, como elaborar las herramientas de trabajo, relación con padres, etc.).

Para ello el *orden del día* previsto para estas reuniones es el siguiente:

- Lectura y aprobación del acta de la sesión anterior.
- Información y situación en los centros sobre temas urgentes.
- Análisis de sesiones (nuestra intervención como coordinadores del equipo de módulo).
- Tema monográfico.
- Valoración de la sesión.
- Previsión de la siguiente.

En definitiva desde estas reuniones se van elaborando criterios comunes de actuación para favorecer el desarrollo cada vez más autónomo y participativo de los módulos coordinando el trabajo educativo a realizar en cada uno de ellos y creando procedimientos y herramientas teórico-prácticas que ayudan a este funcionamiento coherente y unificado.

Son *Funciones del responsable de módulo* (1996, ERM, Doc. 81):

- Liderar el plan de trabajo que se desarrolla en el módulo ayudando a construirlo.
- Facilitar que los profesionales analicen cómo actúan educativamente con relación al otro, ubicándose en su contexto de actividad, de vida.
- Recoger las necesidades que el equipo y el grupo va presentando en el desarrollo de su trabajo y en el análisis del mismo, facilitando su respuesta.

En definitiva *su misión principal consiste en conformar buenos equipos de trabajo* y en este sentido la existencia del responsable de módulo es fundamental pues supone una referencia continua para el personal en el trabajo diario, en la medida en que actúa como facilitador del desarrollo de los procesos. Guía, une y coordina el trabajo del equipo y apoya y garantiza que el trabajo se realiza y además *de la manera acordada*. El hecho de que forme parte del equipo de atención y trabaje directamente con el usuario como un educador más hace que su referencia sea si cabe aun más valiosa y reconocida.

Reuniones de coordinación del servicio

Estas reuniones tienen como *objetivo consolidar una filosofía común de trabajo dentro del servicio en coherencia con los principios «Normalización»-«Inclusión» y con los generales y operativos de la Institución.* Para ello se aporta información sobre la implantación y desarrollo de los planes de trabajo de cada módulo y de la evolución del resto de las reuniones de coordinación realizadas en el Servicio. Se comentan las incidencias, novedades, dificultades, concretándose necesidades que se tratan de cubrir, bien desde las mismas reuniones o bien trasladándolas a otras reuniones de coordinación a desde personas concretas de la organización.

También en estas reuniones se toman decisiones con respecto a la política general del trabajo en el Servicio y se colabora en la elaboración documentos y herramientas de trabajo genéricas con respecto al mismo como el Ideario, Los objetivos generales del Servicio para el año, la formación del personal, calendario anual de reuniones, etc... (1990, ERS, Doc. 185.)

En estas reuniones de coordinación del Servicio, participan los *responsables de módulo bajo la coordinación del coordinador pedagógico y jefe del Servicio* y con la participación y colaboración de la dirección médica del mismo. Tienen lugar una vez al mes y su orden del día típico es:

- Lectura y aprobación del acta de la sesión anterior.
- Información de módulos.
 - Implantación ISO:
 - Desarrollo de programas con arreglo a los objetivos previstos para el curso en el servicio, incidencias (incluir prácticas y coordinaciones realizadas en el mes, lo que se informa).
 - Personal. Incluir información del trabajo en reuniones de equipo y necesidades de formación y otras.
 - Usuarios (traer las necesidades y /o incidencias por escrito), padres...
 - Nuevas propuestas al manual de buenas prácticas.
 - Otros.
- Consejo de Gestión.
- Otros.

—Evaluación de la sesión:

- Asistencia, puntualidad.
- Forma (escrita, ordenada...) y contenido de la información, (novedosa, significativa, repetitiva...).
- Participación, ritmo, debate...
- Nivel de bienestar.
- Temas resueltos, temas pendientes.

—Previsión de la Próxima sesión.

A través de estas reuniones de coordinación del Servicio, se combina el trasvase de información entre los diferentes módulos, con la que se aporta desde ASPACE como institución, profundizándose también en temas teórico-prácticos que muchas veces tienen que ver con el funcionamiento de los grupos en los diferentes módulos, las tareas de responsabilidad en la gestión del trabajo y los equipos en los mismos o la coordinación de las diversas actividades en desarrollo. Así pues, por una u otra vía, se tratan temas que tienen que ver con el ideario, la misión o con el modelo de funcionamiento en general, respetando y conservando las particularidades de las diversas maneras de funcionar en el marco del proyecto común (1995, ficha, Doc. 73).

Reuniones de coordinación de los diversos programas de actividad en el servicio

Estas reuniones se constituyen en espacios de coordinación y formación fundamentales *para conseguir un funcionamiento sintonizado entre los módulos dando soporte y cohesión al proyecto común.*

Estas reuniones tienen lugar entre una vez al mes (socio laboral, calidad de vida...) o una vez cada dos meses (desarrollo de la comunicación, situación física y salud...).

Participan los educadores que tienen en cada módulo la responsabilidad de coordinar en su equipo la actividad que se trata con el resto de los módulos del servicio.

En estas reuniones de coordinación analizamos y profundizamos en el trabajo desarrollado en cada módulo, con relación al programa de actividad que estemos coordinando, buscando maneras de hacer/pensar comunes, aunando herramientas, recursos, conceptos, procedimientos y actitudes que tienen que ver con la manera de hacer de cada equipo de módulo y con la función de educador. Tras reflexionar a cerca de todo ello, vamos reconociendo lo que mejor funciona del conjunto, incorporando en la práctica,

lo mejor de cada equipo, decidiendo conjuntamente cómo ir mejorando en todos los extremos del trabajo a desarrollar.

Implicaciones de este sistema de formación

Todas estas reuniones de trabajo que realizamos para ordenar y analizar nuestra práctica, aprendiendo de ello en muchas direcciones, *tienen una duración de un día completo de la jornada laboral y se organizan en dos partes diferenciadas pero complementarias*. Una primera dedicada a *la coordinación* (investigación en la acción: aprendizaje funcional) y una segunda que llamamos *seminario* (necesidad de conocimientos: formación técnica):

—La coordinación:

Como objetivo de las coordinaciones se señala: «Aprender a analizar la práctica, nuestra intervención, tratando de comprenderla. Comprensión que se elabora verbalmente y se hace texto escrito induciendo desde este análisis (en grupo) conceptos teóricos que lo explican (este saber hacer práctico) y lo proyectan construyéndolo hacia delante» (1996, ERC, Doc. 86, p. 2).

- Trabajos y aprendizajes realizados desde la tarea de coordinación:

Las actividades y aprendizajes realizados los recogemos del análisis de contenido de los documentos relacionados con las diferentes reuniones de coordinación realizadas hasta la fecha (ASOLA. Com).

—Con relación a las actividades estas han tenido que ver con:

1. Análisis de prácticas educativas reales a través de procesos reflexivos.
2. Elaboración de procedimientos y herramientas de trabajo comunes que permiten realizar actuaciones coordinadas en los diferentes módulos.
3. Elaboración teórica del marco comprensivo que subyace a la práctica educativa realizada y que se traduce en planes anuales para cada módulo.
4. Elaboración de documentos que explicitan la filosofía y oferta del servicio.
5. Solución conjunta de necesidades concretas que surgen en la realidad diaria.
6. Seguimiento y evaluación de los programas activos en el servicio.

—Como aprendizajes se pueden señalar:

1. Aprendizaje de conceptos técnicos relacionados con la función profesional.
2. Aprendizajes que tienen que ver con la elaboración y utilización de procedimientos de trabajo propios de la labor de un educador especializado.
3. Aprendizajes relacionados con procedimientos de trabajo en equipo y toma de decisiones.
4. Aprendizaje en la elaboración y utilización de herramientas de trabajo que facilitan la recogida y síntesis de los datos derivados de la práctica.
5. Aprendizaje de actitudes de colaboración, cooperación, respeto mutuo..., que humanizan la relación educativa con el personal y los usuarios facilitándola.
6. Aprendizaje en la realización y utilización de procesos de evaluación grupal y autoevaluación como medio de mejorar en la práctica diaria.
7. Profundización en la filosofía que sustenta y apoya las intervenciones permitiendo que el proyecto siga adelante consolidando sus sistemas de gestión democrática y participativa, su estructura organizativa, sus maneras de conseguir aprendizajes funcionales para la vida con sentido humano, en la consecución de la misión que tenemos comprometida.

—*Los seminarios:*

Los seminarios por su parte completan la formación que se pretende en los trabajos de coordinación centrándose más específicamente en la capacitación técnica de los profesionales.

Los contenidos de formación normalmente se derivan de las reuniones de coordinación y *están dirigidos a completar conocimientos más teóricos, más técnicos* de la actividad que proviene de las necesidades reales detectadas por los profesionales en su trabajo diario (2000, com, Doc. 125).

Como *objetivo del seminario* se señala:

El trabajo de los seminarios complementa este aprendizaje (realizado en las coordinaciones) dando soporte teórico a los contenidos que desde el análisis de la práctica van emergiendo a la conciencia y procurando formación técnicamente a los profesionales.

Los temas parten fundamentalmente de las necesidades detectadas por los profesionales en el enfrentamiento con la tarea para el desarrollo de su función y son tratados a modo de monográficos.

Para la recogida de información y tratamiento de situaciones específicas, se utilizan diferentes herramientas: filmaciones, protocolos de observación, conversaciones, etc. Toda esta información es analizada grupálmente, tratando de comprenderla desde referentes más teóricos y científicos, razonando las soluciones desde abordajes teórico-prácticos y estableciendo con todo ellos mejores pautas de intervención más soportadas técnicamente.

- Trabajos y aprendizajes realizados desde la tarea de seminarios:

Las actividades y aprendizajes realizados los recogemos del análisis de contenido de los documentos relacionados con las diferentes sesiones de Seminarios realizadas hasta la fecha. (ASOLA, scom, sfisio, ERC):

—Con relación a las actividades estas han tenido que ver con:

1. Profundización y análisis en temas específicos derivados de las necesidades técnicas detectadas en la práctica. Monográficos.
2. Elaboración de documentos teóricos acerca de aspectos concretos concernientes con el área específica en cuestión.
3. Elaboración de herramientas que facilitan la recogida y síntesis de información.
4. Análisis y orientación de situaciones individuales.
5. Establecimiento de pautas generales acerca de cuestiones prácticas relacionadas con el área en cuestión.

—En cuanto a los aprendizajes recogemos:

1. Conocimientos técnicos relacionados con aspectos específicos del área en cuestión.
2. Aprendizaje en la recogida y síntesis de información tanto a nivel individual como grupal.
3. Aprendizaje en la elaboración y utilización de herramientas para la recogida y síntesis de información.
4. Mejora de las competencias profesionales para el desempeño de la función ante necesidades particulares que por sus características revisten especial dificultad.

Así pues, el aprendizaje y la formación derivados de este sistema de trabajo tanto al nivel de coordinación como de seminarios provocan una mayor calidad en el trabajo y sus resultados ya que el análisis de los aspectos que en la práctica real facilitan o interfieren la intervención, implica directamente la toma de decisiones hacia cambios de mejora en los funcionamientos del día a día.

Formación funcional a las tareas adecuadas en las comunidades de prácticas que conformamos

Por último, señalar la importancia que tiene, el que este sistema de formación interna consiga, en las personas y en los equipos, aprendizajes funcionales que tengan impacto real en trabajo educativo que debemos (mejora continua) realizar, por lo que, nos parece adecuado detallar algunos aspectos a nivel procedimental y actitudinal que ayudan a ello:

- La formación debe de estar directamente vinculada a la realidad práctica de los equipos.
- La formación debe de estar ubicada en los contextos reales de trabajo donde los equipos se reconocen.
- Además de la formación específica, la formación debe tener contemplado entre sus objetivos, el trabajo en la conformación de un equipo, que se comprenda como tal y aprenda a ubicarse colectivamente como recurso facilitador del desarrollo.
- La formación específica para profesionales que intervienen en una práctica pedagógica común, debe de ir encaminada a la construcción de ese equipo y a la explicitación y sistematización de la práctica profesional que realizan.

Este sistema es funcional por estar basado en el análisis y reflexión de la práctica diaria en los módulos-aulas, modelo de trabajo inductivo [...] (Orcasitas, 1988, Orcasitas y Galarreta, 1992) [...] que reconoce el contenido de trabajo diario como contenido básico de formación y por lo tanto reconoce a sus profesionales como tales, definiendo así su perfil de educador especializado. (Villoria, M.^ªJ. TD, 2001).

En síntesis

Vamos a concluir esta ponencia —colectiva— recogiendo literalmente el comentario de síntesis que M.^ª José Villoria (2002) hace en su capítulo V. «El motor del sistema» en su tesis doctoral:

Nos gustaría terminar este apartado, reflexionando nuevamente acerca de la importancia que en la evolución del Servicio de Adultos ha tenido la Organización y Gestión de grupos hu-

manos. Así pues, el cambio de filosofía, derivado de las nuevas perspectivas en el campo de la Educación Especial, y con ella, el cambio de actitudes, hacia relaciones más participativas y colaboradoras educador-usuario, unidas a la motivación por la mejora y al convencimiento de que ésta solo es posible con la participación de todos, hicieron necesario organizarse para acometer nuevas tareas. De esta manera, lo que hemos presentado en estas páginas ha sido ese proceso de autoorganización consciente del Servicio y su evolución y su desarrollo en el tiempo.

A este nivel, el proceso de desarrollo organizativo experimentado en el Servicio, ha supuesto la creación de espacios y tiempos para la coordinación y con ello funcionamientos comunes y coherentes en todos los centros. Además el trabajo en equipo se ha convertido en el principal medio para la formación del personal, cuyo contenido de trabajo ha sido básicamente su propia práctica, y su metodología, el análisis de la misma a través de procesos de reflexión que lo han posibilitado. La reflexión sobre esa práctica y la evaluación y puesta en marcha de mejoras derivadas de este proceso, han ido consolidando esta metodología de trabajo como válida para la mejora continua en los servicios prestados.

Como recurso y guía de las acciones, se encuentra en todo momento la figura del Coordinador o Responsable, que a diferentes niveles de responsabilidad y actuación y desempeñando funciones propias de un liderazgo participativo y compartido, ha ido llevando a buen puerto las realizaciones de los equipos.

De esta manera, en todo este camino, los principales actores, motores del sistema, han sido las personas (recursos humanos: profesionales, padres u usuarios), que forman parte de los grupos humanos, pues con su dedicación, implicación y compromiso han ido construyendo un entorno social que facilita que la calidad de vida de todos, sea cada día un poco mejor.

Bueno, sólo nos queda agradecerles la paciencia y la atención que nos han prestado, esperando que entre todo lo que les hemos contado, hayan encontrado algo de interés.

Gracias en nuestro nombre y en nombre de todo el equipo humano que representamos por habernos escuchado. Nuestra pretensión ha sido mostrar que incluso en un medio social tan limitado como el nuestro estos objetivos de ciudadanía y vida humana con sentido, es posible.

Muchas gracias por tener ganas de escuchar nuestra voz.

Referencias bibliográficas

ANDERSON, C.; REISS, D. y HOGARTY, G.: *Esquizofrenia y familia*, Buenos Aires: Amorrortu editores, 1986.

ASOCIACIÓN GUIPUZCOANA PRO-SUBNORMALES: *El problema de la deficiencia mental en Guipúzcoa. Informe Gaur*, San Sebastián: Asociación Guipuzcoana Pro Subnormales (Patronato San Miguel), 1972.

- ASPACE-GUIPÚZCOA (Asociación para la atención a la Parálisis Cerebral en Guipúzcoa): *La atención a la parálisis cerebral en Guipúzcoa. Informe Gaur* (Colección «Documentos»): Ediciones de la Caja de Ahorros Provincial de Guipúzcoa, 1971.
- BANK-MIKKELSEN, N.E.: «El principio de normalización», *Siglo Cero*, 35 (1975), 16-21.
- BIDEGAIN, I. y otros: *Somos de Bujará (Diario de viaje)*, San Sebastián: ASPACE, 1996.
- «Necesidades educativas especiales. La comunicación con Parálíticos Cerebrales en medios sociales ordenados», *Revista de Educación Especial*, 29 (2001), 93-101.
- BOLIVAR, A.: «¿Qué organización es necesaria para promover una organización que aprende?», *OGE*, 1 (2001), 13-18.
- BREZMES, M.J.: «La gestión de procesos de calidad para producir calidad de vida en los entornos residenciales y de vivienda», *Siglo Cero*, 185, vol. 30, 5 (1999), 19-22.
- CARR, W. y KEMMIS, S.: *Teoría crítica de la enseñanza. La Investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- DELORME, Ch.: *De la Animación Pedagógica a la Investigación-Acción*, Madrid: Narcea, 1985.
- Documentos elaborados en el servicio para adultos de ASPACE-Guipúzcoa (materiales de trabajo de uso interno):
- Ideario del Servicio.
- Proyectos educativos de los centros (módulos desde el año 1998 al 2002).
- Comunicación: «Una experiencia real de participación de los usuarios en el servicio que reciben en los centros de día de Aspace Guipúzcoa».
- *Manual de organización de los delegados de módulo*.
- Programa Socio Laboral.
- A favor de un diálogo educativo.
- Actas de las diversas reuniones de coordinación (1978-2001).
- Informe de Sabinillas, 1976.
- *Resista*, Servicio Adultos ASPACE-Guipúzcoa.
- ELLIOT, J.: *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata, 1993.
- EQUIPO ORCASITAS: *Materiales de base para el trabajo en la Formación Anticipada con los Equipos Coordinadores de la etapa ESO (1995-97)*, San Sebastián: 1995.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M.: *La profesionalización del docente*, Madrid: Escuela Española, 1988.
- FREIRE, P.: *La educación como práctica de la libertad*, Argentina: Siglo XXI de España, 1969.
- *¿Extensión o comunicación?*, Argentina: Siglo XXI de España, 1973.

- *Concientización y liberación. Una conversación con Paulo Freire*, Argentina: Ed. Axis (colección «Documentos»), 1975.
- *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Madrid: Siglo XXI de España, 1984.
- *Pedagogía del oprimido*, Madrid: Siglo XXI de España, 1985.
- *La educación como práctica de la libertad*, Madrid: Siglo XXI de España, 1986.
- *Fundamentos revolucionarios de pedagogía popular*, Buenos Aires: Editor 904, 1978.
- GALARRETA, J.: *La Formación Profesional de Jóvenes con Necesidades Educativas Especiales. Análisis descriptivo-evolutivo en Guipúzcoa y proyección para el País Vasco*, Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 1995.
- GOFFMAN, E.: *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires: Amorrortu editores 1968.
- GOFFMAN, E.: *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Buenos Aires: Amorrortu editores, 1970.
- IBE-CERE: *Tránsito a la Vida Adulta de Jóvenes con Necesidades Educativas Especiales*, Bilbao: Gobierno Vasco, 1992.
- GRUNDY, S.: *Producto o praxis del currículum*, Madrid: Morata, 1991.
- LATORRE, A.: *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona: Graó, 2003.
- ORCASITAS, J.R.: *Organización y Dirección de Centros*, Bilbao: Edej, 1986.
- *El Pedagogo en los Equipos Multiprofesionales, en el Centro, en la Relación Directa y en la Formación de Personal* (Materiales de trabajo del Módulo 9 de la asignatura Pedagogía de Deficientes Mentales), San Sebastián: UPV, 1988.
- POSTIC, M.: *Observación y formación de profesores*, Madrid: Morata, 1978.
- SCHARGEL, F.P.: *Cómo transformar la educación a través de la gestión de calidad total. Guía práctica*, Bilbao: Díaz de Santos, 1997.
- SAIZARBITORIA, R.: *Nacer en Guipúzcoa*: Servicio de Estudios de ASPACE-Guipúzcoa, 1981.
- SAIZARBITORIA, R. y BIDEGAIN, I.: *Perinatalidad y prevención: Análisis de la situación en Guipúzcoa*: Servicio de Estudios de ASPACE-Guipúzcoa, 1981.
- SANTOS GUERRA, M.A.: *Hacer visible lo cotidiano. Teoría práctica de evaluación cualitativa de Centros Escolares*, Madrid: Akal, 1990.
- SCHÖN, D.A.: *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*, Barcelona: Paidós-MEC, 1992.
- STENHOUSE, L.: *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid: Morata, 1987.

- UNESCO: *La integración de la enseñanza técnica y profesional en la educación especial*. Austria, Colombia, Irán, Túnez, París: UNESCO, 1977.
- *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien, Tailandia. 5-9 de marzo de 1999, París: UNESCO, 1990.
- USABIAGA, I.: *Estudio de Investigación dirigido a conocer la valoración de las necesidades que se plantean a la persona con parálisis cerebral y su entorno al margen de los servicios actualmente existentes*, Donostia: ASPACE-Guipúzcoa, 1989.
- «Problemática de la Dirección y la Gestión de Organizaciones: algunas variables específicas relativas a la gestión de centros subvencionados: minusvalías» en ARAMENDI, P. y BUJAN, K.: *Dirección de Centros Educativos*. 11-12 de diciembre del 2000, Donostia, Bilbao: Servicio Editorial UPV, 2000.
- VILLORIA ROBLES, M.J.: *Mejora continua en organizaciones que aprenden en el País Vasco: La experiencia del servicio de adultos de ASPACE Gipuzkoa (1975-2001)* [Tesis doctoral, 636 pp. y anexos en CD] San Sebastián: DOE-FICE-UPV/EHU, 2002.
- VVAA: «Las necesitats educatives: present i futur», *Revista Educar*, 21 (1997).
- «La calidad como imperativo en la acción social», *Documentación Social*, 128 (2003).
- WARNOCK, M.H.: *Special educational needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*, London: Cmnd 7212 (HMSO), 1978.
- WENGER, E.: *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona: Paidós, 2001.

¿POR QUÉ JORGE NO PUEDE IR AL MISMO COLEGIO QUE SU HERMANO? UN ANÁLISIS DE ALGUNAS BARRERAS QUE DIFICULTAN EL AVANCE HACIA UNA ESCUELA PARA TODOS Y CON TODOS

Gerardo Echeita Sarrionandia

Facultad de Formación de Profesorado y Educación (UAM)

Una anécdota, para hacernos pensar

La pequeña anécdota que les quiero contar, a modo de introducción a este ponencia, es una historia verdadera, aunque no así el nombre de su protagonista, que para la ocasión ha sido sustituido por el de *Jorge*, uno de los pocos nombres de varón que se encuentra en la mayoría de los países de nuestro entorno y valeroso caballero donde los hubiere. La reflexión inicial tampoco es, ciertamente, original y la profesora Arnaiz (2003), recoge en su trabajo una cita de Wessels (1992) que, en buena medida, también ha sido el desencadenante de los análisis que quisiera compartir con Vds. La cita era la siguiente:

El muro de Berlín ha caído, Nelson Mandela ha sido puesto en libertad pero Moly no asiste todavía a la escuela de su barrio. (Arnaiz, 2003, p. 171.)

En mi caso el protagonista, *Jorge*, es un niño de 8 años y medio de edad y tiene un hermano de 10, buen estudiante al que le encanta el baloncesto y el deporte en general. Este acude a un colegio concertado laico con una acreditada reputación de ser, desde hace tiempo, un centro innovador en lo educativo, participativo y con fama de hacer de la educación en valores una de sus señas de identidad. Los padres de Jorge tienen ambos estudios superiores y son profesionales bien reconocidos en sus respectivos trabajos. Coincidimos con ellos, no hace mucho, por las sierras salmantinas, en un salida de fin de semana de familias amantes de la naturaleza. Jorge, por su parte, es un niño muy sociable, que no se pierde ninguna de las excursiones a las que acuden regularmente sus padres, al tiempo que me pareció un niño inteligente que disfrutaba aprendiendo cosas nuevas. No faltaron oportunidades para dejarnos constancia de que podía ser testarudo como el que más y agotador cuando quiere ver satisfechas sus necesidades o deseos pero, terminada la salida, no creo engañar a nadie si afirmo que había sido uno más del

grupo y había participado y convivido con sus iguales y con el resto de los adultos sin mayores diferencias. Reconozco que de no ser porque Jorge es un chaval con síndrome de down, seguramente no me hubiera interesado especialmente por sus circunstancias.

En un momento de relajo estuve hablando con su padre a quien, por otra parte, acababa de conocer y la curiosidad profesional me pudo lo suficiente como para preguntarle algo que ya intuía: «¿a que colegio va *Jorge*?, porque no va al mismo colegio que su hermano, ¿o me equivoco?» No, Jorge no va al mismo colegio que su hermano que, primera reflexión, no parece ser tan «innovador» como para que conseguir que ambos hermanos puedan acudir cada mañana del curso escolar al mismo centro. No me dejó mucho menos inquieto la duda sobre el alcance y profundidad de los *valores* que allí se enseñan con relación al respeto hacia la diversidad humana de la que, por lo que a personas como Jorge compete, me imagino que solo tendrán conocimiento por documentales, libros o historias particulares. La segunda información que me ofreció su padre no fue menos triste para mí (¡y qué decir para ellos!); después de llevar a su hijo a un centro ordinario «de integración» durante cuatro años, tomaron la decisión de cambiarlo a uno de educación especial:

Mi mujer y yo apoyamos y optamos por «la integración» de todo corazón para nuestro hijo, pero para nosotros ha sido un fraude en términos del apoyo que le han brindado y de cómo han llevado su escolarización; aunque el centro hacía todo lo que razonablemente podía, lo cierto es que no nos sentíamos satisfechos, así que después de cuatro años de ansiedad y preocupación tomamos la decisión de cambiarlo y este año es la primera vez que estamos tranquilos y felices porque vemos bien a nuestro hijo. No sabemos que pasará dentro de unos años pero, hoy por hoy, nos basta con verle contento y progresar.

Créanme si les digo que desde ese día las palabras de esos padres han estado recurrentemente en mi cabeza haciéndome reflexionar y ordenar mis ideas y conocimientos sobre las razones que puedan explicarnos hechos tan lamentablemente cotidianos como que nuestro protagonista no pueda ir al mismo colegio que su hermano y que tampoco quieran sus padres que vaya a uno de los llamados, no sin eufemismo, «centro de integración». Una y otra vez han ido y venido las mismas preguntas: ¿cual es la naturaleza de ese «problema»?; ¿es un «problema» de falta de conocimientos lo que hace tan aparentemente difícil que Jorge y su hermano puedan ir juntos a un mismo colegio, al menos durante su escolarización obligatoria?; ¿que hace que un centro «ordinario» se muestre incapaz de llevar a cabo una «proeza» como la que evitaría que esos padres tengan todas las mañanas que replicar aquello de «tu a Boston (con un hijo) y yo a California (con el otro)»?; ¿será acaso un problema «moral», de forma que «es por su bien» por lo que seguimos con estos esquemas de segregación y exclusión escolar?

Son las respuestas a estas preguntas las que, como les decía al inicio, quisiera compartir con Vds. con las lógicas limitaciones que me impone el tiempo disponible y no

sin animarles también a que intenten ver en este *Jorge*, el caso de otros muchos niños y niñas, adolescentes y jóvenes que viven experiencias parecidas de exclusión escolar, más o menos explícitas (en centros, aulas o grupos «especiales»), o encubiertas (dentro de las aulas «ordinarias» pero, a veces, peores que las primeras), y sea por razones de capacidad, procedencia, lengua, origen social o cualquier otra. En definitiva, que pensemos juntos en las principales razones o barreras que impiden o dificultan la aspiración que da sentido a estas Jornadas: *una escuela para todos y con todos*.

Algunas barreras que limitan el avance hacia una escuela para todos y con todos

La primera duda que debemos despejar es que la cuestión que estamos planteando *no es un problema de Jorge*. Esto es, no se trata de algo que tenga que ver con el hecho de que, como ocurre en este caso, sea un alumno con síndrome de down, o porque tuviera otra discapacidad, como tampoco lo sería por el hecho de que fuera muy capaz o porque fuera inmigrante o porque no hablara la lengua de acogida de la comunidad en la que vive. Esta no es una cuestión «individual», o una «tragedia personal», sino el resultado de una relación social en la que entran en juego y en interacción las características de cada persona/alumno y las del contexto social/escolar en la que aquel se desenvuelve. Si Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano no es por lo que él es y hace o puede dejar de hacer, sino porque el contexto escolar en el que de forma «natural» debiera desenvolverse —la escuela de su barrio, como en el caso de Moly—, el sistema educativo en la que aquella se enmarca y la sociedad en la que vive, está llena de «barreras» de muy distinto tipo que impiden su aprendizaje y participación en condiciones de igualdad (Booth y Ainscow, 2000):

El uso del concepto «*barreras al aprendizaje y la participación*», para definir las dificultades que el alumnado encuentra, en vez del término «*necesidades educativas especiales*», implica un modelo social respecto de las dificultades de aprendizaje y a la discapacidad.

Este modelo que aquí se presenta, contrasta con el modelo clínico en donde las dificultades en educación se consideran producidas por las deficiencias o problemáticas personales. De acuerdo con el modelo social, las barreras al aprendizaje y a la participación aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos; la gente, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. (*Ob. cit.*, p. 22.)

Comprender esta dependencia de las personas con discapacidad de los factores sociales en los que se desenvuelven y con los que interactúan desde sus condiciones personales, nos permite apreciar que, cuando el entorno social que les rodea se hace accesible físicamente, se muestra respetuoso con su diferencia y se moviliza —a través de

políticas precisas y coherentes—, para prestar los apoyos que cada uno precisa, la discapacidad se «diluye» y tan solo nos encontramos con personas, sin más, que pueden desempeñar una vida autodeterminada y con calidad. Por el contrario, cuando su entorno se encuentra plagado de «barreras» (sociales, culturales, actitudinales, materiales, económicas...), que dificultan el acceso, el aprendizaje o la participación, la discapacidad «reaparece» para mostrarnos el camino que nos queda por recorrer.

Es posible mirar al movimiento por la inclusión como esas *disclosing tables* que utilizan los dentistas¹. Intentar integrar a alumnos con necesidades y conductas educativas desafiadas, nos dice mucho acerca de nuestros centros escolares en términos de su falta de imaginación, de que están poco equipados, de que se sienten poco responsables de sus actuaciones y, en definitiva, de que son simplemente inadecuados. La plena inclusión (*full inclusion*), no crea estos problemas, sino que muestra donde están los problemas. Los alumnos que se sitúan en los límites de este sistema, nos hacen dolorosamente partícipes de lo limitado y constreñido de estos. La plena inclusión no hace sino revelarnos la manera en la cual el sistema educativo debe crecer y mejorar para dar adecuada respuesta a las necesidades de tales alumnos. (Sapon-Shevin, 1996., p. 35.)

Llegados a este punto tal vez sería más que suficiente con que yo les animara a revisar detenidamente el Index for Inclusión elaborado por Booth y Ainscow (2000) y que, si son docentes, se aplicaran a tratar de utilizarlo en su centro como guía para evaluar su propia situación respecto a las barreras que pueden existir en ellos y que impidan o dificulten la participación y el aprendizaje de determinados alumnos, con vistas todo ello, a poner en marcha planes de mejora para avanzar hacia una *educación más inclusiva* (Parrillas, 2002; Echeita y Sandoval, 2002). Esa es, por otra parte, la principal intención que nos ha movido a quienes hemos realizado una primera traducción y adaptación al castellano de la citada obra (Sandoval, M; López, M.L.; Miquel, E; Durán, D.; Giné, C; Echeita, G., 2002), y la de quienes entre nosotros están haciendo lo propio para traducirla y adaptarla al catalán y al euskera, de momento.

Lo que sí quiero es continuar con esta línea argumental y, en este sentido, seguir centrando la atención en algunos obstáculos o barreras que tiene el sistema educativo, visto desde su capacidad para ofrecer una enseñanza a la vez comprensiva y atenta a la diversidad de necesidades del alumnado. A este respecto me parece importante resaltar que superar esta *visión o perspectiva individual* que tanto ha condicionado la acción educativa en todos los centros escolares es, a mi juicio, la primera y principal barrera que debemos reconocer para albergar la esperanza de que un día Jorge pueda ir a la escuela con su hermano. Ello nos haría concentrarnos en actitudes, hechos, procesos y decisio-

¹ Se trata de una tabletas que al ser chupadas colorean la boca del paciente resaltando los lugares en los que no se ha producido un buen cepillado y, por lo tanto, hay mayores riesgos de aparición de placa y de infecciones.

nes que afectan a las políticas y a las prácticas educativas que «*nosotros*» —Vd., yo, *aquel, estos, su centro, mi centro y su administración educativa*— aplicamos rutinariamente, las cuales aún siendo difíciles de cambiar, *pueden* ser en algún momento removidas y sustituidas por otras que propicien una educación para todos y con todos. De esa forma podríamos conseguir también que aquellos que como nuestro *Jorge* no son sino las «*víctimas*» de un sistema educativo que no estaba pensado para acogerles en igualdad, deje de considerarlos los principales «*culpables*» de que no puedan estar con sus iguales en un mismo colegio.

Puesto sobre el tapete que la naturaleza del problema que nos convoca a la reflexión no es individual sino *social*, esto es, que nos implica a todos, cabría también preguntarse si la dificultad de la tarea tiene que ver con el hecho de que no dispongamos de conocimientos o recursos suficientes. Ciertamente no deja de ser una pregunta que debiera producirnos, en el fondo, vergüenza o cuanto menos rubor, puesto que nunca como hoy hemos tenido tanto conocimientos y tanta capacidad para compartírselos.

Ahora bien, aquí tenemos otro obstáculo claro relativo, en este caso, a la distancia entre el conocimiento disponible a partir de la gran cantidad de investigación que hoy se realiza y lo que luego somos capaces de trasladar a la práctica más cotidiana, así como del desigual esfuerzo que ponemos en una empresa y en otra. Esta una barrera que especialmente nos debería hacer pensar a quienes, en mayor o menor grado, hacemos de la investigación y la formación una parte de nuestra labor profesional. El sentido u orientación de esa investigación, su metodología, el papel que en ella debería tener el propio profesorado o los trabajos de difusión de la misma no son cuestiones baladíes con relación a lo que ahora estoy planteando, sino más bien temas nucleares a la hora de pensar en como hacer posible *una educación más inclusiva*, esa que permitiría a nuestra familia de referencia ver satisfecha una de sus más íntimas aspiraciones (Ainscow, 2002).

Curiosamente ese parece ser el mismo problema que experimentan varios ámbitos de la medicina, disciplina en la que tanto nos hemos mirado los educadores. Véanse, si no, los recientes comentarios del renombrado cardiólogo Valentí Fuster al respecto de los problemas cardíacos:

La segunda paradoja que veo es que la investigación va tantas millas por delante de su aplicación que, por mucho que descubramos, no podemos aplicarlo clínicamente. Una de las grandes frustraciones que tengo como científico es estar en medio de la revolución del genoma humano, mientras veo que no tratamos ni siquiera de la forma más primitiva a los enfermos con factores de riesgo cardiovascular...» «Si quiere verme estimulado, hábleme de investigación. Si quiere verme reflexionar sobre nuestras verdaderas obligaciones, hábleme de prevención...» La ciencia ha avanzado de manera milagrosa en los últimos diez años, pero la enfermedad cardiovascular está aumentando. Hay algo que no estamos haciendo bien. (*El País*, martes 22 de julio de 2003, página 25.)

Yo me pregunto, parafraseando las palabras del doctor Fuster, ¿qué estamos haciendo mal en el sistema educativo, que no somos capaces de hacer que *Jorge* pueda ir con naturalidad al mismo colegio que su hermano, aprender, participar en la vida escolar y ser considerado parte de un «*nosotros*», de su comunidad y su cohorte de iguales? (Booth y Ainscow, 1998).

Es verdad, por otra parte, que la naturaleza de los «problemas» educativos no es tal que se resuelvan simplemente, con la aplicación rigurosa de una determinada «técnica» (Schön, 1987), ni que sea fácil trasladar, sin más, todo ese caudal de conocimientos disponibles. Los problemas educativos son complejos, inciertos, sometidos frecuentemente a situaciones de «conflicto de valor», imprevisibles en muchas ocasiones y simultáneos con otros problemas y, a la hora de la verdad, «casos únicos» y poco generalizables. Por lo tanto, necesitamos, como nos recuerda Gimeno Sacristan (2000), haciéndose eco de los análisis de Lotan (Cohen y Lotan, 1997), una «*pedagogía de la complejidad*», refiriéndose con este término a;

Una estructura educativa capaz de enseñar con un alto nivel intelectual en clases que son heterogéneas desde el punto de vista académico, lingüístico, racial, étnico y social, de forma que las tareas académicas puedan ser atractivas y retadoras. (Gimeno, 2002, p. 34.)

Pero aunque está por consolidarse esa «*pedagogía de la complejidad*», solo habría que acercarse a cualquiera de las bases documentales disponibles —y accesibles por Internet desde nuestra casa—, para tener elementos más que suficientes, relativos a los distintos planos de la organización y la acción educativa, con los que estar pertrechados para hacer frente a ese «gran problema» que, simbólicamente, representa en este texto la escolarización de *Jorge*. Que todavía hoy estemos sin alcanzar una solución al mismo es difícil de encajar cuando, por otra parte, como sociedad estamos asistiendo a un desarrollo científico de una envergadura tal que nos permite desde comprender el genoma humano hasta viajar a Marte. Respecto a los recursos, es evidente que el problema no es tanto que estemos hablando de una empresa «inaccesible» por sus costes, cuanto los criterios políticos y los canales de participación en las decisiones, en función de los cuales se priorizan unos determinados gastos y no otros. Con que facilidad se asumen, por ejemplo, gastos millonarios en infraestructuras y con que cicatería se acomete siempre la elaboración de los presupuestos educativos.

Cabría preguntarse si, en el fondo, lo «*mejor*» para *Jorge* es la opción que sus padres finalmente han elegido, por cuanto *a la larga* sea la más beneficiosa para él, algo que, sin embargo, no termina de cuadrar con los datos tan negativos que los estudios disponibles reflejan respecto a la integración social y laboral² de las personas con dis-

² Según datos del INE que se encuentran en un anexo de la *Encuesta de Población Activa* (EPA) del segundo trimestre de 2002, sólo una de cada tres personas con discapacidad trabaja. El dato contrasta con la tasa de ac-

capacidad, ni con las reiteradas manifestaciones que los adultos con discapacidad vienen realizando a favor de su plena inclusión en la educación escolar como vía imprescindible para su inclusión en la sociedad (Declaración de Madrid. 2002).

Promover y manejar el cambio que Jorge necesita

Que tengamos conocimientos y experiencias disponibles para saber cómo hacer posible una escolarización en la que atender a la diversidad del alumnado sin recurrir a la exclusión de algunos de ellos, *no quiere decir que sea fácil, ¡ni mucho menos!, cambiar la realidad escolar que tenemos*. Como nos han hecho ver Tyrack y Tobin (1994) y nos recordaban recientemente Hargreaves y Fink (2002), cambiar la «gramática escolar» resultante de la institucionalización de las prácticas escolares al uso es extremadamente difícil:

Muchas prácticas antiguas, como las escuelas graduadas, la escuela secundaria dividida por asignaturas, la asignación de estudiantes a unos u otros grupos según sus aptitudes y la enseñanza didáctica, centrada en el maestro o profesor, son ejemplos de políticas y prácticas que han estado institucionalizadas durante largos períodos de tiempo y han entrado a formar parte de la «gramática» de la escuela (Tyrack y Tobin, 1994). La persistencia de esa gramática y de las ideas que todo el mundo tiene acerca de cómo deben funcionar realmente las escuelas como instituciones, ha hecho una y otra vez, excepcionalmente difícil institucionalizar otros cambios, innovaciones o reformas que se opongan a la gramática establecida. (Hargreaves y Fink, 2002, p. 17.)

En efecto, ¡qué difícil es asimilar una nueva «gramática»!, como seguramente saben bien, entre las personas que me escuchan, aquellas que hayan tenido que aprender el euskera como segunda lengua por no ser esa su lengua materna. Como difícil parece que les resulta a muchos pensar, por ejemplo, que puede haber un esquema docente que no sea el de un profesor o profesora por cada grupo de alumnos. Esto es, ¿por qué vemos con total naturalidad que en un grupo de educación infantil, al menos en determinados períodos del curso y momentos del día haya más de un educador en el aula para hacer frente a la diversidad de necesidades y atenciones que requieren los niños y niñas a esas edades y sin embargo pasados los seis años y hasta la universidad sea un *axioma gramatical*, el de «un profesor por grupo, *caiga quien caiga*»? ¿Por qué le cuesta tanto a la administración y a cierto profesorado de secundaria abandonar la «gramática» de las

tividad de los hombres y mujeres sin discapacidad, cuya tasa de actividad es del 70%, lo que muestra que la tasa de paro de las personas con discapacidad es un 40% superior a la de quienes no tienen ese problema. Ver información de *El País*, del 05/08/03, p. 20.

áreas independientes, cuando las experiencias ajenas (Darling-Hammond, 1997) y las propias —como se ha venido haciendo entre nosotros con los programas de diversificación curricular (AA.VV., 2000; Martín, 2000)— avalan la bondad de planteamientos más globales, tipo «ámbitos de conocimiento» y, por lo tanto, menos profesores por grupos, más oportunidades de trabajo tutorial con los alumnos y más capacidad para atender a la diversidad de necesidades?

De nuevo me permito emplazarles a revisar el *Index for Inclusión*, como guía para revisar pausadamente elementos nucleares de esa *gramática* que también hemos aprendido y que, sin embargo, ahora quisiéramos cambiar porque —simbólicamente hablando— queremos trasladarnos a un nuevo territorio —*una escuela para todos*— donde la lengua que manejamos y su gramática apenas nos sirve.

En cualquier caso y hablando en términos globales, resulta determinante poner de manifiesto el carácter de barrera de primer orden que tiene en esa gramática escolar la configuración organizativa de nuestros centros (Skritic, 1991), de modo que, las más de las veces, resultan «*burocracias organizativas*» o meros «agregados» (Fernández Enguita, 1999), a las que deben plegarse las necesidades de los alumnos, cuando lo suyo debiera ser lo contrario, esto es, estructuras *adhocráticas* capaces de hacer frente a las demandas de flexibilidad, innovación, apertura y cooperación que requiere *la pedagogía de la complejidad*, esa que aspira a atender a la diversidad del alumnado en condiciones de igualdad y sin recurrir a la exclusión.

Son muchos los elementos que podríamos revisar, pero permítanme, como ejemplo, algunas reflexiones en torno a la cuestión del *tiempo escolar* como uno de los elementos de esa organización que deberían ser objeto de cambio. Tiempo para los profesores y un *tempo* distinto para facilitar el aprendizaje de alumnos diversos. Es impensable una *pedagogía de la complejidad* sin un tiempo para el trabajo conjunto del profesorado que permita pensar y planificar juntos, reflexionar sobre los problemas de sus respectivos grupos o alumnos y de vez en cuando estar en las clases de los demás, apoyando el aprendizaje entre sí y aprendiendo mutuamente de sus experiencias. La «*perspectiva individual*» a la que antes aludía reaparece en este plano cuando caemos en señalar las características de algunos alumnos como elementos responsables de sus dificultades para aprender, al tiempo que miramos para otro lado cuando reconocemos el pobre aprovechamiento que se hace de las horas de exclusiva, de las reuniones de departamento o de las comisiones de coordinación pedagógica.

Desde el punto de vista del *tempo* de aprendizaje de los alumnos y ahora que la LOCE vuelve para atrás en la estructuración por ciclos de la enseñanza, no está de más recordar, como hace Gimeno Sacristan (2000), que:

La idea de ciclo combate la taylorización del currículum y del tiempo escolar, frena los efectos perniciosos de la tendencia a la especialización de los profesores, da acogida a

ritmos diferentes de aprendizaje y resta oportunidades a la proliferación de controles selectivos y jerarquizadores. Aquí se abre una camino fecundo a la igualdad de oportunidades, acogiendo a poblaciones escolares que no hay que seleccionar en la educación obligatoria. (*Ob. cit.* p. 31.)

Sean nuestros sencillos «ciclos» o sean otros de más calado y envergadura, como los que se proponen en las «*escuelas plurales*» de Belo Horizonte, Brasil (Caldeira, 2002)³, lo fundamental sería comprender que es la formación de los educandos y no los contenidos escolares, lo que debería convertirse en el eje de la organización del trabajo escolar.

Por otra parte, para intentar cambiar esa «gramática» debemos albergar, al menos, la duda de que lo que hacemos es erróneo, insuficiente, o que puede ser planteado de forma distinta a como venimos haciéndolo; «*loada sea la duda*» que decía Bertol Bretch. Por ejemplo es muy difícil que el profesorado de un centro se cuestione la forma «tradicional» de prestar apoyo a los alumnos con más dificultades —por lo general en pequeños grupos fuera de su aula de referencia—, cuando creen firmemente que ese es el mejor procedimiento y ponen todo su empeño en ello pero, al mismo tiempo, no permiten que nada ni nadie cuestione su propio parecer. De ahí que la complacencia con lo que se tiene y la evitación de los mecanismos que pueden ayudar cuestionar o revisar críticamente la práctica docente son otras de las barreras que limitan el cambio.

Seguramente es cierto que, como señala Escudero (2002), aunque disponemos de un gran cantidad de conocimiento sobre los procesos de cambio educativos (AA.VV., 2002), estos no dejan de producirnos *un sabor un tanto agridulce* por cuanto se observa lo limitado de tantos y tantos esfuerzos de reforma acometidos en los últimos años. No obstante, sigue siendo cierto que los cambios exitosos siempre son el resultado de *una inteligente combinación de «presión más apoyo»*. Sin un cierto grado de presión, la tendencia de las organizaciones y las personas es a la *homeostasis*, a la conservación de actitudes, normas y formas de ser o comportarse. También es cierto que un presión que se perciba como amenazadora o desestabilizadora en extremo puede provocar un reacción de mayor resistencia al cambio o de «balcanización» de las organizaciones (Fink y Stoll, 2000).

A este respecto podríamos decir que el primer elemento de presión para el cambio es la necesidad, lo que nos recuerda al refrán de que «*la necesidad mueve el ingenio*», en el sentido de reconocer que suelen ser los centros en peores o más precarias circuns-

³ La enseñanza obligatoria o «fundamental» se organiza en tres ciclos de tres años: el ciclo de la infancia (de 6 a 8-9 años, el ciclo de la preadolescencia (de 9 a 11-12 años) y el ciclo de la adolescencia (de 12 a 14-15 años). El ciclo es comprendido como un tiempo de formación continuo, que no puede ser fragmentado o subdividido en años, fases o etapas.

tancias desde un punto de vista sociocultural y los que soportan dinámicas más negativas los más proclives a iniciar procesos de mejora.

Por otra parte, entre los mecanismos que podrían cumplir esa función de ariete estaría, sin lugar a dudas, la generalización de una adecuada política de «*evaluación de centros*» que ayudara a escuelas, colegios e institutos, no tanto a rendir cuentas de su trabajo, cuanto a facilitarles internamente el conocimiento de los resultados de sus alumnos y de todos aquellos aspectos de su organización y funcionamiento susceptibles de mejora (Marchesi y Martín, 1998) Mi experiencia como consultor de un instituto de evaluación me permite poner de manifiesto la gran renuencia de muchos colegios e institutos a llevar a cabo este tipo de evaluaciones, así como la ausencia generalizada —salvo excepciones— de políticas educativas que las propiciaran.

A mi modo de ver, también actuaría en la misma dirección de «*presión para el cambio*», la revisión de los mecanismos de participación de la comunidad educativa en la dirección y gobierno de los centros escolares, en el sentido de superar los esquemas al uso, cuya representatividad es más formal que otra cosa, como ocurre, seguramente, con muchos de los actuales consejos escolares de los centros. Se trataría de avanzar hacia modelos más «participativos» donde realmente se implique toda la comunidad en la elaboración, puesta en marcha y revisión de sus proyectos educativos. Me refiero, en definitiva a mecanismos próximos a lo que vemos ya en funcionamiento en esa red de ciudades con «*presupuestos participativos*» y que, poco a poco, va extendiéndose por todo el mundo. Nada de esto, dicho sea de paso, aparece en la LOCE, sino más bien lo contrario, esto es, transformación de los consejos escolares en meros órganos consultivos, lo cual, sin duda alguna, debe ser denunciado en este Congreso como un hecho de enorme preocupación si realmente se quiere avanzar hacia una educación de calidad para todos.

Vinculado también a las cuestiones relativas a la dinámica de los procesos de cambio escolar, *hay que señalar como una indudable barrera la actitud que, por lo general, se vive en el mundo educativo hacia la dificultad, la incertidumbre y el riesgo*. Por razones que no resulta fácil desentrañar, lo cierto es que esa actitud es, salvo excepciones, mucho más «conservadora» que en otros ámbitos, entre los cuales, de nuevo, podemos traer a colación el de la medicina.

En efecto, en este campo los profesionales más prestigiados son aquellos que se desempeñan en las enfermedades más complejas y acuciantes, como las cardiovasculares, el cáncer o el sida, o en las especialidades más difíciles y de riesgo, como la cirugía o los trasplantes. En todos los casos, la dificultad del trabajo, la incertidumbre que se deriva de los problemas siempre complejos y, a veces, desconocidos con los que se enfrentan y, por consiguiente, el riesgo que todo ello conlleva para la propia vida de los pa-

cientes, tiende a ser vista como un estímulo, un desafío profesional y un riesgo que merece la pena adoptarse tanto en bien de los enfermos, como por el beneficio que ello proporciona al avance del conocimiento humano en esta esfera de la vida. El caso reciente de las siamesas iraníes que finalmente fallecieron en la operación de separación es, a mi juicio, un ejemplo palmario de lo que estoy exponiendo. El doctor Pedro Olivares, cirujano pediatra de un importante hospital madrileño, resumía ante la prensa con estas simples palabras su valoración de los muchos riesgos pero también de los beneficios potenciales que esa operación podía acarrear: «Era un reto que había que afrontar».

¿Por qué unos profesionales están dispuestos a asumir dificultades y riesgos en los que incluso está en juego la vida y otros más bien los evitan aún cuando sus repercusiones puedan ser de menor trascendencia? Como todos sabemos, en buena parte de nuestros centros escolares «el privilegio» de la antigüedad se usa con frecuencia para elegir los cursos fáciles y no es extraño que sean los noveles, interinos o recién llegados a quienes les correspondan los cursos más complejos y difíciles. Es cierto que no todos los médicos quieren ser cirujanos, ni estoy queriendo decir que sea «mejor» ser cardiólogo que médico de familia. Pero lo que sí tengo claro es que los docentes no son menos profesionales que aquellos, ni su labor menos comprometida ni difícil, máxime si la vemos desde la perspectiva de la atención a la diversidad del alumnado. Lo que me pregunto es ¿cómo se estimula esa actitud y se arroja adecuadamente?, puesto que, en el ámbito docente, la misma resulta crucial para cambiar la actual «*gramática escolar*» y avanzar hacia ese horizonte de una escuela que atiende a la diversidad del alumnado, sin exclusiones. Mientras no sepamos resolver adecuadamente esta cuestión, estaremos frente a otra de las singulares barreras en ese camino. En este sentido no me resisto a señalar que un Congreso de estas características debería servir, entre otros objetivos, para trasladar a la sociedad las características del trabajo profesional docente en el marco de una escuela inclusiva y demandar de ésta el apoyo y el respaldo que aquellos se merecen.

A este respecto lo que se tiene cada vez más claro es, precisamente, que para facilitar el cambio y crear y mantener una actitud positiva ante la incertidumbre y la dificultad que supone, en nuestro caso, una educación inclusiva (Ainscow, 1999b), es necesario crear alrededor del profesorado y de los centros escolares una «*red de apoyo, confianza y seguridad*» de forma que, si hay fallos, problemas o conflictos, estos no traigan de la mano reproches, descalificaciones, o involución de los proyectos en marcha. Los conceptos de *red*, *interdependencia positiva* y *comunidad* son, estos momentos, conceptos clave en la mayoría de los procesos y experiencias de cambio escolar (AA.VV., 2002).

En este sentido, como algunos hemos apuntado (AA.VV. en prensa), esa red de soporte y ayuda mutua, se tiene que tejer a múltiples niveles y bien entrelazada. En primer lugar avanzando hacia configurar los centros escolares como auténticas «*Comuni-*

dades de Aprendizaje» (Elboj, *et al.*, 2002), abiertas a la participación de todos, profesores, alumnos, familiares voluntarios y comunidad, en pos de objetivos «soñados» y compartidos por todos. Esas «comunidades de aprendizaje», en cuyo desarrollo el País Vasco es pionero (AA. VV. 2002), se tornan sólidas y receptivas a la innovación y el cambio si el profesorado es el primero en hacer efectivas entre ellos las estrategias de colaboración y ayuda mutua, a través, por ejemplo, de iniciativas como *los «grupos de apoyo entre profesores»* (Parrilla y Daniels, 1999). No menos importante a este respecto es cuando se rompe el esquema de «un profesor/un grupo» y se acepta que es posible y necesario que «dos tutores» trabajen juntos en un aula para atender, por ejemplo, a grupos de alumnos que requieren sistemas de comunicación diferentes en función de las necesidades de sus alumnos, algo que empieza a ocurrir, por ejemplo, en los centros considerados «bilingües» para los alumnos sordos (E.I., Piruetas, 2002).

La red continúa fortaleciéndose si no despreciamos los innumerables efectos positivos que la *propia cooperación entre los estudiantes* tiene sobre su aprendizaje y desarrollo personal (Monereo y Durán, 2003; Barnett, L., *et al.*, 2003), de forma que estos *cooperan para aprender* y, al mismo tiempo, *aprenden a cooperar*, una de las capacidades más necesarias en una sociedad que ha sido definida como de «la interdependencia». Y termina por hacerse robusta si las familias participan plenamente en la vida del centro y vivencian que esa «inversión» de su tiempo y dedicación al desarrollo de un estimulante proyecto educativo para sus hijos es el mejor legado para ellos. Por extensión, cuando los centros cooperan entre sí, se ayudan y se «abren» a compartir alumnos, recursos y conocimientos, se encuentran con un respaldo inigualable para adentrarse en la turbulencia de los cambios y las innovaciones.

En ocasiones me he figurado y representado esa «*red de apoyo*», como la red que usan los trapecistas en los circos. Al igual que con ella, sus acrobacias y su disposición al riesgo son más frecuentes y mayores que cuando se prescinde de su respaldo. La red que debemos extender en los centros a través de ese tupido conjunto de interacciones y ayudas, facilitará que «*el más difícil todavía*», de una educación inclusiva pueda ser algo más que una simple fantasía académica.

Si cada uno de estos «*ingredientes del cambio*» (Ainscow, 1999a) debe verse como un facilitador del mismo, lo que se oponga a ellos, condicione o limite su aplicación ha de entenderse, por el contrario, como una barrera de aquel que, sin embargo no olvidemos, puede ser removida. Desgraciadamente la lista de barreras que hay que remover en el camino hacia una educación inclusiva es larga y prolija en interacciones, de forma que no es razonable pensar que se puedan analizar todas ellas en el contexto de esta intervención, tarea que, por otra parte, no me he propuesto en ningún momento. Sí he querido llamar la atención sobre algunas de las que, en estos momentos, me parecen especialmente significativas y a las cuales quisiera añadir, para terminar, una última.

Recuerdo que en el texto fundacional de la UNESCO se dice: «Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz». Tal vez las barreras más importantes para avanzar hacia una escuela para todos son las que se erigen en nuestras creencias más profundas y en torno a los valores que hemos ido construyendo respecto a la diferencias humanas, en definitiva con relación a la «cultura» dominante hacia la diversidad (Melero, 2001). Para desentrañar esos valores y creencias debemos preguntarnos sobre ¿cómo se interpretan las diferencias individuales?, ¿qué tipo de reconocimiento y valor se otorgan a las mismas?, ¿quiénes somos «nosotros» y quienes son «los otros», en este juego continuo de exclusión e inclusión? (Booth y Ainscow, 1998).

A este respecto, no está de más recordar con Gimeno (2001) o Torres (2002), que la modernidad ha abordado la diversidad humana desde dos formas básicas; asimilando todo lo que es diferente a patrones unitarios, o segregándolo en categoría fuera de la «normalidad». En efecto, una vez que se define un patrón normativo (varón, sano, inteligente, occidental, payo, católico, heterosexual...) las diferencias con él son percibidas como «carencias», «deficiencias», «anormalidad», «incultura», «aberración» y, en definitiva como rasgos negativos y poco o nada valorables. En el contexto de este modelo de pensamiento, la intervención (sea cultural, social o educativa) se dirige a «*asimilar*» lo diferente a lo establecido con «más deseable», «normal» o «culto», a través de prácticas como las «masculinización», «la rehabilitación», o «*la integración*»; se dirige, en definitiva, a reducir o suprimir la diversidad. En este mismo sentido, los diversos o «*anormales*» son «*los otros*», los que no son como *nosotros*, a quienes además se tiende a describir en categorías que los colectivizan (inmigrantes, discapacitados, gitanos, homosexuales, etc.), haciéndoles perder de esa forma su singularidad personal.

La superación de esta «barrera cultural», debe hacerse por la vía de avanzar hacia un modelo «*intercultural*» (Torres, 2002), desde el cual seamos capaces de interpretar determinadas diferencias individuales como «modos de ser» propios (por ejemplo, el feminismo) o «señas de identidad» positivas (por ejemplo, la sordera) y considerar a las diferentes culturas en igualdad, de modo que veamos en todo ello, en la diversidad humana, estímulos para avanzar hacia sociedades más justas e igualitarias.

Aunque a muchos nos gustaría decir lo contrario, debemos reconocer, sin embargo, que los cambios «culturales» son los más difíciles de conseguir. Las palabras del doctor Fuster en la misma entrevista citada anteriormente vuelven a servirme de respaldo a estas afirmaciones:

Se avecina una trágica epidemia cardiovascular global. La enfermedad cardiovascular aumentará en un 39% en los próximos 15 años en Occidente y en un 100% en los países

en desarrollo. Es una epidemia adquirida una enfermedad de las sociedades de consumo... (en la que)...hay factores sociológicos y culturales importantísimos que hacen que fumemos o comamos en exceso. Es una de las razones por las que veo muy difícil que la enfermedad cardiovascular llegue a vencerse.

¿Llegaremos a vencer nuestros prejuicios hacia determinado alumnos o alumnas?; ¿seremos capaces de llegar a reconocer que todo los alumnos pueden aportarnos algo?; ¿será posible que no veamos a determinados alumnos como «problemas» y que no caben en el sistema educativo porque son difíciles de enseñar? Pienso que es posible, pero ello no podrá hacerse sin el respaldo de una sociedad que, mayoritariamente, quiera avanzar en esa misma dirección. *Difícilmente puede haber una escuela inclusiva, en una sociedad excluyente*, de ahí que, tal vez, esa sea la primera de las cuestiones que debemos plantearnos para terminar de dilucidar la pregunta que ha estado en el origen de esta ponencia; ¿queremos realmente vivir en sociedades más justas, acogedoras, abiertas y respetuosas con la diversidad humana, o preferimos seguir en la que estamos, mirando mientras tanto hacia otro lado cuando *Jorge* emprende cada mañana un camino distinto al de su hermano?

De nuestra disposición para hacernos esa pregunta y, ciertamente, también las otras muchas que he planteado a lo largo de mi exposición así como de la respuesta que individual y colectivamente demos a las mismas dependerá, en último término, el que sigamos avanzando, o no, hacia una escuela para todos y con todos. Sin lugar a dudas hemos progresado mucho⁴ en esa dirección y una mirada hacía atrás nos permitiría reconocer sin dificultad el largo camino recorrido desde que, no hace tanto, se reconocía como «ineducables» a tocayos de nuestro *Jorge*. Pero ya hemos visto que quedan muchas barreras por remover y, sin lugar a dudas, los trechos más difíciles y comprometidos de este empinado camino, aquellos en los que realmente se va a poner en juego la profundidad de nuestras convicciones y el grado de nuestra determinación y voluntad para tratar de alcanzar la meta propuesta.

Cuando le di un borrador de esta ponencia a mi esposa para conocer su siempre cariñoso crítica, ella me hizo ver que al contar la historia de *Jorge* yo había destacado, sobre todo, los aspectos positivos de su personalidad y de aquellos días juntos, en definitiva, que había prestado atención a unas cuestiones pero no a otras y que, seguramente, algunas de las otras personas que estuvieron en ese mismo viaje, se habrían fijado más, por ejemplo, en la «sobrecarga emocional» que supone *Jorge* para sus padres, ya que de un modo u otro, deben de estar a todas horas pendiente de él. Siendo cierta esa apre-

⁴ Dicho sea esto, de paso y con perdón, desde una perspectiva bastante etnocéntrica, porque si adoptáramos una posición más global, tendríamos nuevamente que avergonzarnos de lo poco que tantos y tantos países en vías de desarrollo han conseguido en materia de progreso educativo y social (UNESCO, 2000).

ciación, lo que me trajo a la memoria fueron unas palabras de Bobbio (1999) que Meleiro (2001, p. 49) cita en su trabajo y con las que yo quiero terminar el mío:

Los hombres son entre ellos tan iguales como desiguales. Son iguales en ciertos aspectos y desiguales en otros... Sin embargo, la aparente contradicción de estas proposiciones, «los hombres son iguales», «los hombres son desiguales», depende únicamente del hecho de que, al observarlos, al juzgarlos y al sacar consecuencias prácticas, se ponga el acento sobre lo que tienen en común o, más bien, sobre lo que les distingue.

Me sumo a quien ha dicho que somos muchos los que preferimos ahondar en lo primero, sin negar lo segundo, y utilizar la diferencia, en cambio, para enriquecer el primer objetivo. Pero quedan muchos otros por convencer.

Referencias bibliográficas

AINSCOW, M.: «Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes. Algunos retos y oportunidades» (1999), en M.A. VERDUGO y F.B. JORDÁN DE URRÍES VEGA: *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*, Salamanca: Amaru, 1999.

— *Desarrollo de escuelas inclusivas* (1999b), Madrid: Narcea, 2001.

— «Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos», *Revista de Educación*, 327 (2002), 69-82.

ARNAIZ, P.: *Educación inclusiva. Una escuela para todos*, Málaga: Aljibe, 2003.

AA.VV.: «Dossier sobre “Comunidades de aprendizaje”», *Aula de Innovación Educativa*, 72 (1998), 49-59.

— «Atención a la diversidad», *Cuadernos de Pedagogía*, 293 (2000), 9-110.

— «Experiencias de éxito. Comunidades de aprendizaje», *Cuadernos de Pedagogía*, 316 (2002a), 39-67.

— «El cambio en la escuela», *Cuadernos de Pedagogía*, 319 (2002b), 9-93.

— «Educar sin excluir Modelos y apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva» (en prensa), *Cuadernos de Pedagogía* (aceptado para su publicación, enero 2004).

BARNET, L. et al.: *El aprendizaje cooperativo en clase. Más allá del trabajo en grupo*, Barcelona: Graó, 2003.

BOOTH, T. y AINSCOW, M.: *From them to us. An international study of inclusion on education*, Londres: Routledge, 1998.

— *Index for inclusión. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*, Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, 2000 [en consorcio.educacioninclusiva@uam.es].

- CALDEIRA, C.: «Escuela plural», *Cuadernos de Pedagogía*, 319 (2002), 69-72.
- DARLING-HAMMOND, L.: *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. (1997), Barcelona: Ariel, 2001.
- ECHETA, G. y SANDOVAL, M.: «Educación inclusiva o educación sin exclusiones», *Revista de Educación*, 327 (2002), 31-48.
- PIRUETAS, E.I.: «Escuela Infantil Piruetas: niños sordos y oyentes compartiendo la vida», *Aula de Educación Infantil*, 5 (2002), 42-45.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLIVOL, I; SOLER, M., y VALLS, R.: *Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona: Graó, 2002.
- ESCUDERO, J.M.: «El conocimiento acumulado», *Cuadernos de Pedagogía*, 319 (2002), 22-27.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: «La escuela como organización: agregado, estructura y sistema», *Revista de Educación*, 320 (1999), 255-267.
- FINK, D. y STOLL, L.: «Promover y mantener el cambio», *Cuadernos de Pedagogía*, 290 (2000), 78-81.
- GIMENO, J.: «La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus causas» (2000), en AA.VV.: *Atención a la diversidad*. Barcelona: Graó, 2000.
- «Políticas de la diversidad para una educación democrática igualitaria», en A. SIPÁN (coord.): *Educar para la diversidad en el siglo XXI*, Zaragoza: Mira editores, 2001.
- HARGREAVES, A. y FINK, D.: «Sostenibilidad en el tiempo», *Cuadernos de Pedagogía*, 319 (2002), 16-21.
- LOPEZ MELERO, M.: «La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha por las desigualdades», en A. SIPÁN (coord.): *ob. cit.*, 2001.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E.: *Calidad educativa en tiempos de cambio*, Madrid: Alianza, 1998.
- MARTÍN, E.: «Programas de diversificación curricular. Uso pero no abuso», *Cuadernos de Pedagogía*, 293 (2000), 18-22.
- MONEREO, C., y DURÁN, D.: *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*, Barcelona: Edebe, 2003.
- PARRILLA, A.: «Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva», *Revista de Educación*, 327 (2002), 11-29.
- PARRILLA, A. y DANIELS, H.: *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*, Bilbao: Mensajero, 1998.
- SANDOVAL, M.; LÓPEZ, M.L.; MIQUEL, E.; DURÁN, D.; GINÉ, C. y ECHEITA, G. «Index for inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva», *Contextos Educativos. Revista de Educación* (2002).

- SAPON-SHEVIN, M.: «Full Inclusion as Disclosing Tablet: revealing the flaws in our present system», *Theory into practice*, 35, 1 (1996), 35-41.
- SCHÖN, D.A.: *La formación de profesionales reflexivos* (1987), Madrid: Paidós, 1993.
- SKRTIC, T.M.: «Students with special educational needs: Artifacts of the traditional curriculum» (1991), en M. AINSOW (ed.): *Effective Schools For All*, Londres: Fulton, 1991.
- TORRES, J.: «La cultura escolar», *Cuadernos de Pedagogía*, 311 (2002), 71-75.
- UNESCO: *Informe del Director General sobre los resultados del Foro Mundial de Dakar sobre la educación y sus consecuencias para la UNESCO*, París [16 de mayo de 2000]: Consejo Ejecutivo 159EX/41, 2000.

PUESTA EN PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Gordon Porter

Catedrático de Educación en la Universidad de Maine en Presque Isle

Prefacio

La presente ponencia describe el modo en que se instauró un entorno educativo inclusivo en Woodstock, New Brunswick, en las dos últimas décadas. Se trata de mi historia ya que tuve el privilegio de participar en dicho proceso. He tratado de contar una historia y relacionarla con la reforma escolar y con la mejora introducida por la educación inclusiva. Comprendo que las circunstancias cambian de una comunidad a otra y, por descontado, de un país a otro. Sin embargo, considero también que los niños quieren estar en su comunidad, con sus hermanos y amigos y que es responsabilidad nuestra como ciudadanos y responsables educativos hacer eso posible. Espero que mi historia les resulte interesante e instructiva.

Quiero comenzar contando la historia de un determinado estudiante. Podría haber contado la historia de muchos estudiantes para ilustrar mi análisis pero las experiencias de este estudiante en particular son bastante cautivadoras. Quisiera recalcar que el programa de inclusión que describo fue diseñado para todos los alumnos. Es decir, todos los niños, cualquiera que sea su situación, son acogidos en aulas típicas de las escuelas de su comunidad con otros alumnos de su edad. Las únicas excepciones son excepciones realmente y se deben a razones de salud o a comportamientos peligrosos que podrían poner en peligro la integridad física del alumno o de otros alumnos. Tales excepciones son bastante infrecuentes.

Y ahora, la historia de un alumno, la historia de... Neil Boyd

Hace unos años Neil Boyd se graduó en la Escuela de Enseñanza Secundaria de Woodstock, New Brunswick, Canadá. Nada extraño ya que con él se graduaron 180 personas más. Lo peculiar del caso de Neil es que fue el primer estudiante con incapacidad

auditiva total en graduarse. Neil había nacido 20 años antes en el seno de una familia que vivía a media hora de Hartland, New Brunswick, que a su vez se encuentra a media hora de Woodstock.

Las familias de esa zona luchan para vivir de lo que el campo y los bosques les ofrecen. Neil tenía varios hermanos mayores y ningún miembro de su familia había cosechado éxito alguno en la escuela. Cuando nació su incapacidad auditiva resultó ser total y dadas las circunstancias de la familia y de la comunidad, desde el principio estaba claro que tendría que irse de casa para poder asistir a la escuela. Con cinco años Neil abandonó su hogar para comenzar su educación en un internado para alumnos con deficiencias auditivas que las cuatro provincias atlánticas de Canadá establecieron en Amherst, Nueva Escocia, a unas cinco horas en coche del domicilio de su familia en Hartland. Neil permaneció en la escuela de Amherst durante siete años.

En marzo de su último año en Amherst los padres de Neil llamaron a la oficina de la autoridad escolar local y solicitaron una reunión para tratar la posibilidad de trasladar a Neil a alguna escuela local. Los administradores se reunieron con los padres y se encontraron con que Neil estaba en casa antes de las vacaciones de marzo debido a que había sido expulsado del colegio durante una semana por mal comportamiento. Los padres expresaron su frustración por el escaso progreso de Neil en la escuela especial. Además, estaban cansados de sus largas ausencias separado de la familia.

La administración local participaba en un programa de educación inclusiva pero nunca antes se había visto en la necesidad de cubrir las necesidades especiales de estudiantes como Neil. Acordaron estudiar la solicitud y analizar la posibilidad de desarrollar un plan educativo para él en la escuela de su localidad.

Los resultados del proceso de planificación pusieron de manifiesto que para que Neil pudiera rendir satisfactoriamente en su escuela local necesitaría la ayuda de una persona que conociera el lenguaje de signos. Se solicitó a las autoridades regionales responsables de la escuela de Amherst que cedieran una persona de tales características pero éstas se negaron aduciendo que sólo lo harían si las calificaciones de Neil fueran lo suficientemente buenas como para garantizar que pudiera continuar con estudios de enseñanza secundaria. A pesar de la negativa recibida, las autoridades locales decidieron continuar adelante y contrataron los servicios de un intérprete con sus propios medios económicos. Así, en septiembre Neil pudo comenzar sexto curso en la escuela de Hartland.

Los cuatro cursos siguientes en la escuela de Hartland fueron un éxito rotundo para Neil. Su progreso escolar fue lento pero constante. Hizo muchos amigos nuevos de su edad y estableció relaciones muy positivas con sus profesores. Enseguida mostró una

afición especial por los deportes y participó en actividades de baloncesto, voleibol y softball. Muchos profesores y alumnos mostraron su interés por conocer el lenguaje de signos y los intérpretes de Neil impartieron lecciones tras la escuela y a última hora de la tarde. En ocasiones participaron hasta cuarenta personas de la escuela y la comunidad. Neil realizó la transición hacia la educación inclusiva de un modo ejemplar. Su escuela, profesores, compañeros y la comunidad, también.

Cuatro años más tarde Neil pasó a la Escuela de Enseñanza Secundaria de Woodstock con el objeto de finalizar su escolarización. En décimo curso recibió el número de asignaturas correspondiente a un curso completo y con la ayuda de su tutor y de alguna clase de apoyo logró superar los objetivos marcados específicamente para él. Este modelo se repitió semestre tras semestre y en un corto espacio de tiempo Neil mostró su entusiasmo por la carpintería y el tratamiento de la madera, además de por el deporte escolar. Su programa escolar estaba estructurado con varias oportunidades laborales, lo cual derivó en varias prácticas de verano e incluso en un empleo tras su graduación.

Neil se hizo muy popular y fue elegido para el Consejo de Estudiantes. Fue elegido miembro del Comité del Carnaval de Invierno. Sus actividades deportivas incluyeron desde el baloncesto o el rugby hasta la lucha libre. Neil fue además entrenador del equipo senior de baloncesto, un puesto de prestigio que conllevaba multitud de desplazamientos y una gran responsabilidad. En su graduación Neil logró dos galardones especiales: el Premio Elks Lodge N.º 349 a un Rendimiento Excepcional y el Premio Duque de Edimburgo al Scout más Especial.

Neil Boyd es un pionero. Como primer estudiante con incapacidad auditiva que realiza sus estudios en las escuelas de su comunidad, Neil demostró su valentía y su tesón. Se aprovechó de sus oportunidades para estudiar en su propia comunidad y, sobre todo, para demostrar a muchos compañeros que la discapacidad no es la única característica que define a una persona. Su historia demuestra las pequeñas, pero múltiples ventajas de asistir a escuelas y aulas ordinarias con compañeros de tu edad.

Antecedentes: forjando una imagen para la inclusión

Las escuelas han cambiado mucho en la última década y uno de los cambios más notables y apreciables es la inclusión de alumnos discapacitados en aulas ordinarias de las escuelas de su barrio. Dicho cambio ha atraído la atención no sólo de la comunidad educativa sino incluso de los medios de comunicación. En algunas partes de Canadá se ha suscitado una gran controversia entre los partidarios y los detractores de la inclusión (Porter & Richler, 1990).

Desde 1985 el distrito escolar de Woodstock, New Brunswick, viene mostrando su compromiso con una política educativa totalmente inclusiva (Distrito Escolar 12, 1985). La adopción de la política de inclusión derivó de varios años de experiencia con un enfoque más conservador basado en una clase especial para los alumnos con determinada discapacidad significativa y con el máximo grado de integración que la capacidad del alumno y la habilidad del profesor del aula ordinaria para acomodar a dicho alumno permitiesen.

La ejecución diligente del enfoque mencionado indujo a profesores, administradores y progenitores a considerar que se había alcanzado un nivel suficiente como para cruzar una línea imaginaria, cambiar el paradigma y comprometerse totalmente con el nuevo enfoque de la inclusión. La ubicación alternativa únicamente sería aceptada cuando existiesen razones suficientes para considerar que en el aula ordinaria no se cubrirían las necesidades del alumno en cuestión o no se podría mantener un ambiente de aprendizaje adecuado (Porter, 1991).

Ya en 1985 las escuelas del distrito de Woodstock carecían de aula especial y todo menor era colocado con el resto de compañeros de su edad. El reto para los profesores era evidente: enseñar a todos los alumnos en un aula diversa y heterogénea.

En los diez años transcurridos desde que adoptamos el enfoque mencionado hemos aprendido mucho sobre los factores que garantizan el éxito de la inclusión en nuestras escuelas.

Gran parte de ese éxito obedece a la creación de una comunidad de personas dispuestas a hacer que funcione (en el aula, en la escuela y en la comunidad). Hemos observado que nuestra comunidad ha cambiado de forma significativa desde que adoptamos el enfoque educativo de inclusión. Me gustaría compartir alguna de nuestras experiencias con ustedes.

Colaborar para cambiar

La adopción de programas inclusivos para todo alumno discapacitado fue resultado de la cooperación y el esfuerzo de padres, administradores del distrito escolar y profesores de educación especial (Porter, 1986). Los padres ofrecieron el estímulo inicial con la delimitación de los objetivos que consideraban fundamentales para sus hijas e hijos. Varios de los padres fueron especialmente eficaces en su descripción de un futuro en el que la participación en la comunidad, el trabajo, el ocio y la ciudadanía en general fuese una realidad para sus descendientes. Los padres tenían claro, y los profesores que trabajaban con ellos también de forma paulatina, que los objetivos que consideraban

prioritarios para sus hijos no podrían ser logrados a través de la participación de éstos en aulas especiales o en programas escolares diferentes. Fue en este contexto de cooperación y colaboración en el que desarrollamos nuestro programa.

Estaba claro que para lograr el éxito del enfoque de inclusión de los padres sería imprescindible el apoyo de los profesionales de la educación. Los profesores y administradores tienen la llave que puede hacer, según el concepto que tengan de la inclusión, que «la cosa funcione» o que «se vaya al garete». El grado de apoyo y aceptación del enfoque inclusivo en las escuelas de Woodstock fue muy elevado. Este apoyo se estableció asegurándonos de que la necesidad del cambio no llegase a los profesores únicamente de sus superiores sino que llegase también a través del contacto personal entre profesores y padres. De este modo, el deseo de los padres de que sus hijos se relacionasen con los de su edad y de este modo pudieran aprender, jugar y madurar con ellos fue transmitido de un modo muy personal y convincente al personal de la escuela.

Marco de apoyo

Una vez adoptado el compromiso a favor de la inclusión, la administración del distrito y la escuela debían garantizar que los profesores contaran con los apoyos necesarios para asegurar el éxito de la inclusión. Las personas con cargo de responsabilidad tuvieron que luchar en más de una ocasión para obtener todo instrumento necesario. Sin embargo, con el paso del tiempo establecimos tres preceptos en los que descansa el marco de apoyo de la política de inclusión.

En primer lugar, asumimos el hecho de que la introducción de programas inclusivos en las escuelas supone un esfuerzo importante para todas las partes involucradas (estudiantes, padres, profesores y administradores). Ejecutar un programa de educación inclusiva no es como instaurar un nuevo programa de idiomas o como introducir un nuevo libro de ciencias. Es un cambio mucho más profundo que afecta a la mayoría de los conceptos que tradicionalmente asociamos con la finalidad de la educación y con el proceso de enseñanza y aprendizaje (Fullan, 1981). En consecuencia, la necesidad de que los profesores tengan la oportunidad de aprender, reflexionar y descubrir nuevas ideas y formas de actuar es muy grande.

En segundo lugar, para garantizar el éxito de la educación inclusiva es imprescindible que los profesores reciban ayuda para desarrollar prácticas nuevas y eficaces en sus aulas y escuelas.

Enseñar en un entorno heterogéneo con estudiantes con necesidades muy diversas es una tarea complicada. Además, es un aspecto de la enseñanza que no es abordado en

profundidad en la formación de los profesores. Por ello, escuelas y distritos escolares deben compensar esa carencia con inversiones significativas dirigidas a la formación del profesorado en cuestiones relativas a la escuela y el aula (Perner y Porter, 1996).

Por último, tomamos la decisión consciente de declarar que a pesar de comprometernos totalmente con la educación inclusiva para estudiantes discapacitados, no pretendíamos crear un «programa» o un «proceso» que garantizaran el éxito inmediato. En su lugar, afirmamos que suponíamos que surgirían problemas y obstáculos y anticipamos que nuestro personal se encontraría en situaciones en las que no sabría cómo actuar. Sin embargo, nos comprometimos a ayudar activamente a los profesores en la identificación de problemas y en el desarrollo de estrategias factibles para superarlos (Porter, Wilson, etc., 1991).

Apoyos fundamentales a la inclusión

Con los tres preceptos anteriormente mencionados como guía, continuamos con nuestro esfuerzo por crear escuelas y aulas adecuadas a todos nuestros estudiantes en sus propios barrios. Durante varios años las tareas de apoyo fueron múltiples, aunque nuestros esfuerzos se concentraron finalmente en cinco áreas fundamentales de apoyo. A continuación describiré brevemente cada una de esas áreas:

—Apoyo n.º 1: Nueva función para el Profesor de Educación Especial

Las aulas inclusivas eliminan la necesidad de contar con aulas de educación especial y con profesores de educación especial que se ocupen directamente de todo alumno excepcional. Este hecho podría considerarse como un alivio para los ya de por sí apretados presupuestos escolares pero si de verdad queremos garantizar el éxito de la inclusión, tal ahorro deberá ser utilizado en otro tipo de servicio. Para decirlo de forma sencilla, los recursos que irían destinados a la educación segregada son utilizados para posibilitar la enseñanza heterogénea en las aulas ordinarias. Quizá puedan lograrse ciertos beneficios a largo plazo pero los programas inclusivos no deben ser considerados como una herramienta para ahorrar dinero. En nuestro distrito delimitamos nuevas funciones para el antiguo profesor de educación especial, funciones aglutinadas en la etiqueta de «Profesor de Método y Recursos» (Porter, 1991).

En su nuevo papel tales profesores colaboraron con los profesores de las aulas ordinarias y les asesoraron, ayudaron y animaron en su tarea educativa. Tales atenciones fueron fundamentales al principio, ya que ayudaron a que los profesores de las aulas ordinarias se acostumbraran a trabajar con estudiantes on necesidades es-

peciales. En la actualidad consideramos fundamental para el éxito de un programa educativo inclusivo la presencia de profesores de método y recursos eficientes.

—*Apoyo n.º 2: Énfasis en estrategias educativas nuevas*

Todo profesor que trabaje en un entorno inclusivo deberá utilizar técnicas educativas que tengan en consideración las diferentes capacidades, habilidades e intereses de los alumnos. Observamos que los profesores necesitaban formación y tiempo para planificar el nuevo enfoque educativo, enfoque que ha sido definido como «educación a niveles múltiples» (Collicott, 1991).

Tal enfoque subraya la necesidad de considerar los objetivos globales de la educación, así como el método de explicación del profesor y el método de trabajo del alumno. En la formación dada a los profesores se incluyeron diversos modelos de práctica pedagógica como los Niveles de Función Cognitiva de Bloom (Bloom, 1991) y la Teoría de Inteligencia Múltiple de Gardner (Gardner, 1983). Los profesores encontraron dicha formación muy útil para elaborar sus clases de acuerdo con las necesidades de sus alumnos.

—*Apoyon. n.º 3: Compromiso con la formación del personal*

Además de la formación dirigida a mejorar las prácticas educativas anteriormente descritas, se ofreció a los profesores distintas oportunidades para desarrollar capacidades imprescindibles para el éxito del programa de inclusión. En ocasiones se trataba de la asistencia a seminarios, cursos, conferencias y eventos similares. En otros casos se liberaba a profesores para que trabajasen conjuntamente en la preparación y planificación de las clases. Otras estrategias involucraban a los profesores en reuniones con padres o trabajando con asesores externos como psicólogos, terapeutas y médicos. Las actividades de formación del personal fueron diversas y tratando siempre de cubrir las necesidades de los profesores (Porter, 1996).

—*Apoyo n.º 4: Resolución continua de problemas*

El compromiso profesional con la introducción de prácticas educativas inclusivas es fundamental. Sin embargo, independientemente del grado de compromiso del distrito, escuela y profesores con dicho enfoque, surgen problemas y obstáculos. En consecuencia, consideramos necesario desarrollar una serie de estrategias de resolución de problemas. En primer lugar, aceptamos el papel del profesor de método y recursos como apoyo de primera mano en la resolución de problemas. Tal afirmación podría sonar un poco simplista pero tradicionalmente los profesores se mostraban reacios a solicitar ayuda a otroscolegas. Sin embargo, tal posición es insostenible ante el desafío de la inclusión y la solicitud de ayuda se ha convertido en un acto rutinario dentro de nuestra cultura escolar.

Además, para formar grupos de resolución de problemas en nuestra escuela tomamos el modelo descrito por James Chalfont y sus colegas de la Universidad de Arizona en 1979 (Chalfont, Pysh & Moulton, 1979) y lo modificamos para adaptarlo a las necesidades de nuestra escuela. A nuestras reuniones de resolución de conflictos las denominamos «Profesor ayuda a Profesor» (Porter, 1994).

Se trata de un modelo de reunión de treinta minutos de duración en el que un profesor puede solicitar a otros colegas estrategias adecuadas para resolver determinada situación a la que se enfrenta. El problema puede ser educativo o de comportamiento, puede afectar a uno o a varios alumnos y los colegas pueden considerarlo grave o menos grave.

Sin embargo, siempre que un profesor considera que necesita ayuda tratamos de garantizar que la cultura de la escuela sea capaz de cubrir sus necesidades y se solicita a un grupo de colegas suyos que ayuden en la medida de lo posible. Los profesores de método y recursos y los asesores del programa recibieron formación adicional con el único objetivo de asegurar el funcionamiento óptimo de las reuniones mencionadas. Éstas han sido de mucha ayuda en la resolución de muchos de los conflictos a los que los profesores se han enfrentado. Y lo que es más importante, las reuniones han servido para reforzar el compromiso común con la resolución de problemas.

Se solicita asesoría a expertos cuando lo consideramos pertinente, pero continuamos funcionando por nuestra cuenta (Porter, Wilson, etc., 1991).

—Apoyo n.º 5: Desarrollo de Grupos de Servicio al Estudiante en la escuela

La necesidad de desarrollar un «Grupo de Servicio al Estudiante» en las escuelas se hizo patente con el reconocimiento de la necesidad de que el profesor de método y recursos colaborara estrechamente con los responsables de la escuela. Era necesario establecer vías de comunicación sobre las necesidades de los estudiantes, sobre los contactos con padres y profesores y, sobre todo, sobre el apoyo requerido por los profesores para responder eficazmente a los desafíos planteados en un aula inclusiva. Enseguida se unió al grupo a los asesores del programa y durante los últimos cinco años el grupo se ha reunido una vez por semana durante al menos una hora. Los minutos vuelan y el grupo evalúa toda acción emprendida con relación a determinada cuestión surgida en las reuniones anteriores. Se plantean nuevas cuestiones y el equipo establece las prioridades para ayudar con la mayor eficacia posible a profesores, y por ende, alumnos.

Un grupo eficaz de tal naturaleza puede ayudar a resolver muchos de los problemas a los que se enfrentan los profesores. Además, el grupo puede solicitar ayuda del exterior siempre que lo estime conveniente (Porter, 1996).

Los cinco apoyos anteriormente mencionados no han sido provechosos únicamente para nuestro programa de educación inclusiva sino que consideramos que han contribuido a la mejora de la calidad general de nuestras escuelas para todos los estudiantes. De hecho, los profesores de método y recursos no sólo ayudan al resto de profesores ante problemas educativos de alumnos con discapacidad o con grandes dificultades de aprendizaje sino que colaboran también con alumnos aventajados que necesitan retos y desafíos mayores en su programa escolar. El proceso de consulta y colaboración para cubrir las necesidades de los alumnos es el mismo.

El resultado

El éxito del esfuerzo realizado por nuestro personal y por los alumnos se ha venido observando una y otra vez en los últimos diez años. Los estudiantes «incluidos» en la actualidad han desarrollado un grado y una variedad mucho mayor de comportamiento social adecuado, han mejorado su capacidad de expresión y han cumplido e incluso sobrepasado los objetivos educativos establecidos. Han superado con creces las expectativas creadas en un principio.

Dicho éxito y los cambios derivados del mismo se deben a la integración de los alumnos discapacitados con el resto de alumnos de su misma edad sin discapacidad alguna. La comunicación es constante en las aulas y todos los alumnos conviven con otras formas positivas de lenguaje. A los estudiantes discapacitados se les ofrece la oportunidad de establecer relaciones sociales con el resto de estudiantes. Anteriormente se relacionaban únicamente con otros discapacitados. Hoy en día se les considera miembros activos de nuestra sociedad escolar y miembros vitales de nuestra comunidad en general. Son bienvenidos en las actividades de la escuela y de la comunidad a las que anteriormente se les denegaba el acceso. Neil Boyd es un ejemplo claro.

También son palpables los beneficios de la inclusión para los alumnos sin discapacidad alguna. Como estudiantes tienen acceso a servicios y ayudas que anteriormente eran exclusivos de la educación especial y de las escuelas y aulas especiales existentes. En la actualidad las necesidades individuales reciben más atención de profesores y administradores. La educación de niveles múltiples les ofrece las mismas ventajas que a los alumnos con dificultades de aprendizaje.

Del compromiso a favor de la inclusión deriva de forma natural la búsqueda del enriquecimiento del alumno como persona. En las escuelas del área de Woodstock se ha demostrado la compatibilidad entre la inclusión y el buen rendimiento escolar a través de los resultados obtenidos en los exámenes académicos provinciales en las materias

principales. Las escuelas locales han obtenido la primera o la segunda plaza entre los exámenes realizados en los últimos años a los alumnos de Undécimo Curso. Y además, se reconoce que la ejecución de la educación inclusiva llevada a cabo en nuestro distrito escolar es la más completa de la provincia.

La práctica totalidad de los progenitores de nuestra zona es partidaria del programa educativo inclusivo. Los padres de los niños que en el pasado eran separados del resto reconocen que sus hijos son más felices, más comunicativos, que se interesan más en actividades y relaciones y que, en general, les gusta la escuela. Cuentan experiencias del impacto que la inclusión ha tenido en toda la familia y la motivación que supone el hecho de que sus hijos se relacionen con la gente de su edad.

Los padres de hijos sin discapacidad alguna también tienen experiencias positivas para contar. Describen a sus niños como más tolerantes con respecto a las diferencias individuales, el desafío que supone para sus hijos el conocer nuevas formas de comunicación y el modo en el que la educación que reciben sus hijos se ve enriquecida por la diversidad introducida en la escuela por el programa de educación inclusiva.

Los profesores de nuestras escuelas han respondido de forma muy positiva ante el reto de crear entornos de aprendizaje adecuados y estimulantes para todos los alumnos. Han debido sacar el mayor provecho posible a su conocimiento, experiencia y a su percepción personal de la educación. Han demostrado espíritu de sacrificio y de trabajo en equipo con el resto de profesores e incluso con los padres. Han cooperado para solucionar problemas y han instaurado vías nuevas de cooperación con alumnos y con el resto de profesores. Nuestros profesores han compartido su experiencia con otros colegas en sesiones formativas y seminarios celebrados en otros lugares de New Brunswick, así como en otras provincias e incluso en el extranjero.

Cada día nos enfrentamos a desafíos nuevos en nuestro afán por educar a todos nuestros alumnos en entornos de aprendizaje heterogéneos. No hemos solucionado todos los problemas que se nos han planteado pero los logros obtenidos hasta el momento nos animan a seguir adelante. Creemos que estamos utilizando los recursos disponibles de forma eficaz y eficiente en el deseo de instaurar un sistema educativo basado en los principios inclusivos de nuestra sociedad democrática.

Referencias bibliográficas

- BLOOM, B.S. (ed): *Taxonomy of Educational Objectives: The classification of educational goals*, Nueva York: David McKay Company Inc., 1969.
- CHALFONT, J.; PYSH, M. y MOULTRIE, R.: «Teacher Assistant Teams: A Model for Withinbuilding Problem Solving», *Learning Disabilities Quarterly*, 2, 3 (1979).

- COLLICOTT, J.: «Implementing Multi-level Instruction: Strategies for Classroom Teachers», en G.L. PORTER & D. RICHLER (eds.): *Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion*, Toronto (Ontario): G. Allan Roeher Institute, 1991.
- FULLAN, M.: «Preface», en G.L. PORTER & D. RICHLER (eds.): *Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion*, Toronto (Ontario): G. Allan Roeher Institute, 1991.
- GARDNER, H.: *Frames of Mind*; Nueva York: Basic Books, 1983 [G. PORTER: *Educación Inclusiva*, 16].
- PERNER, D. y PORTER, G.L.: «Creating Inclusive Schools: Changing Roles and Strategies» (1996), Co-autores con Darlene PERNER; En Allan HILTON (ed.): *Best Practices in the Education of Students with Mental Retardation*, Austin (Texas): Pro-Ed Publications (The Council for Exceptional Children) [En impresión].
- PORTER, G.L.: «School integration: Districts 28 & 29» (1986), en *Education New Brunswick*, 11 (1986). Fredericton, New Brunswick: New Brunswick Department of Education.
- «The Methods & Resource Teacher: A Collaborative Consultant Model», en G.L. PORTER & D. RICHLER (eds.): *Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion*, Toronto: The G. Allen Roeher Institute, 1991.
- «Critical Elements for Inclusive Schools» (1996) [Capítulo de *Libro sobre la inclusión* [en impresión].
- «Organization of schooling: achieving access and quality through inclusion», *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, vol. XXV, 2, París: UNESCO, 1995, 299-309 [G. PORTER: *Educación Inclusiva*, 17].
- (Productor): *Teachers Helping Teachers: Problem Solving Teams That Work* [vídeo], Toronto: The Roeher Institute & School District 12, 1994.
- «School Integration in Districts 28 & 29», en *Education New Brunswick*, Fredericton, New Brunswick: New Brunswick Department of Education, 1986 [publicado por segunda vez en *More Education Integration*, Toronto (Ontario): G. Allan Roeher Institute, 1987.
- PORTER, G.L. y COLLICOTT, J.: «New Brunswick School Districts 28 & 29: Mandates and Strategies That Promote Inclusionary Schooling», en VILLA, R., THOUSAND, J., STAINBACK, W. y STAINBACK, S. (eds.): *Restructuring for Caring and Effective Education: An Administrative Guide to Creating Heterogeneous Schools*, Baltimore (Maryland): Brookes Publishing Ltd., 1992.
- PORTER, G.L. y RICHLER, D.: «Changing Special Education Practice: Law, Advocacy and Innovation», *Canadian Journal of Community Mental Health*, vol. 9, 2(1990).
- PORTER, G.L.; WILSON, M.; KELLY, B. y DEN OTTER, J.: «Problem Solving Teams: A Thirty-Minute Peer-Helping Model», en G.L. PORTER & D. RICHLER (eds.): *Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion*, Toronto: The G. Allen Roeher Institute, 1991.
- SCHOOL DISTRICT 12: *Special Educational Services: Statement of Philosophy, Goals, and Objectives*, Woodstock, New Brunswick: School District 12, 1985.

LA ESCUELA INCLUSIVA: EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN

Josu Sierra Orrantia

Director del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI)

Una educación inclusiva quiere decir...

[...] que la escuela tiene que albergar a todos los alumnos y alumnas, sin tener en cuenta sus condicionamientos físicos, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticos o de otra índole. Y, desde luego, incorporando a los imposibilitados o incapacitados, a los superdotados, a los que viven en la calle o trabajan, a los desplazados, a los que forman parte de etnias, culturas o lenguas minoritarias o, en general, a los alumnos y alumnas de sectores desfavorecidos.

Cuando se trata de escuelas inclusivas...

Con el objeto de luchar contra la discriminación, los aspectos que influyen más son los que contribuyen a la creación de comunidades integradoras, a la creación de sociedades inclusivas y al logro de una educación para todos.

Los sistemas educativos han de ser inclusivos, es decir, han de interesarse de manera activa por el alumnado sin escolarizar y llegar con fluidez a las necesidades y circunstancias de todos los escolares.

La escuela inclusiva

- Contempla la diversidad como una nueva realidad.
- Asegura el conocimiento de cada alumno y alumna, sus habilidades e informaciones.
- Ofrece una enseñanza adecuada a cada uno.

- Utiliza una práctica colaboradora.
- Trabaja con otros miembros de la comunidad y de la familia.
- Organiza y estructura la flexibilidad escolar.
- Mantiene altas las expectativas de éxito del alumnado.
- Mejora sin cesar.
- Conforma comunidades inclusivas.

La educación inclusiva es un proceso

Es un proceso de mejora continua con el fin de asegurar que una Educación para Todos sea realmente para Todos.

La escuela inclusiva

- No se ocupa sólo de los alumnos y alumnas que tienen dificultades o que no pueden hacer determinadas actividades sino de todos los que son diferentes o sujetos de exclusión.
- «[...] Para mejorar y asegurar el estudio no es suficiente con estar en un aula normal. El profesorado ha de adecuar la enseñanza con el fin de satisfacer la necesidades de cada alumno o alumna.»
- «La escuela del futuro ha de asegurar que cada estudiante reciba atención individual, ayuda y determinadas adecuaciones a la hora de estudiar y, como consecuencia de todo ello, un aprendizaje destacado y un alto rendimiento.»

Pero, para ello hacen falta que las prácticas en la escuela sean inclusivas, ¿de cuáles se trataría?

La Evaluación Internacional: ¿Amenaza o Esperanza?: Hoy en día es considerable la influencia de algunas evaluaciones internacionales.

Ya hemos visto algo, por tanto, sabemos:

- Que algunos sistemas educativos exteriorizan las diferencias sociales.
- Que estos sistemas proporcionan, muy pronto, a los alumnos y alumnas, de acuerdo al rendimiento realizado, la elección mecánica para acceder a un sitio o a otro.

CAMINANDO HACIA UNA ESCUELA VASCA INCLUSIVA. APUESTAS Y ESTRATEGIAS DE CALIDAD DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO VASCO

Abel Ariznabarreta Zubero

Viceconsejero de Educación del Departamento de Educación,
Universidades e Investigación del Gobierno Vasco

Como síntesis de una rápida revisión de los intentos por dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades de desfavorecimiento social y cultural, se podría señalar que una escuela que pretenda responder a las personas y comunidades que experimentan dificultades en su vivir,

- es una escuela donde hay un proyecto compartido por todos los agentes,
- un proyecto participado, que proporciona a los niños y niñas las herramientas fundamentales para desenvolverse en la sociedad,
- que promueve un estilo dialógico,
- que enriquece el medio escolar y social,
- que tiene altas expectativas sobre el futuro de ese niño y esa niña,
- que enseña aprendizajes útiles para la vida, etc.

En definitiva se trata de incidir en una escuela de calidad para todos y todas.

La apuesta por la calidad en el sistema educativo vasco

El sistema educativo vasco, durante los últimos años, hace una apuesta importante en la mejora de la educación. Es, también, un reto vivamente sentido en la sociedad vasca, porque existe el convencimiento generalizado de que una buena educación es un factor decisivo tanto para el bienestar personal y para la convivencia en colectividad como para alcanzar mayores cotas de formación y conocimiento.

Se considera una buena educación cuando:

- esta es *eficiente y eficaz* en el logro de los objetivos que se ha propuesto,

—al tiempo que es *equitativa*,

—porque tales objetivos están abiertos a todos,. Estos objetivos estarán orientados al desarrollo autónomo, de todas sus capacidades personales, sociales, éticas e intelectuales.

De la misma forma, es una buena educación cuando:

—facilitando *opciones educativas diversas* permite el desarrollo de los proyectos personales, sin separar al alumnado en grupos excluyentes,

—y, a la vez, enseña a convivir y cooperar, asentándose sobre valores democráticos compartidos, base de la *cohesión social*.

Por tanto las guías de todas las decisiones del Sistema Educativo Vasco, serán:

—la eficiencia,

—la libertad,

—la equidad y

—la cohesión social,

para que todos los alumnos y alumnas tengan la posibilidad de desarrollar sus capacidades personales, habilidades cognitivas, expresivas y relacionales y conozcan las claves culturales del mundo en que viven, de tal forma que cada uno pueda acceder a niveles académicos superiores y alcanzar las competencias necesarias para integrarse en el ámbito laboral.

A modo de síntesis, podría decirse que una educación es buena cuando aporta un valor añadido a todos los alumnos y alumnas, independientemente de su punto de partida, al mismo tiempo que es transformadora para todas las personas que en ella participan: alumnado, profesorado y familias.

El valor añadido ha de manifestarse en los tres ámbitos fundamentales de la educación:

—*Desarrollo personal*: gestión adecuada de uno mismo, autorregulación del propio comportamiento, autoestima, voluntad, automotivación...

—*Socialización*: competencias para las relaciones positivas y fructíferas con las demás personas: convivir, cooperar, abordar conflictos, profundizar en la democracia...

—*Académico*: desarrollo de las capacidades de las distintas áreas curriculares, con el fin de compartir la visión del mundo y de la cultura actual, así como desarrollar las competencias profesionales necesarias para su inserción laboral que la

nueva sociedad de la información y del conocimiento y los procesos de globalización demandan, para entender y participar crítica y creativamente en el nuevo orden europeo y mundial.

UNA REFLEXIÓN SOBRE LA CALIDAD

Con el concepto «calidad» ocurre como lo que tradicionalmente ha ocurrido con el término «eficacia escolar»:

Dicho concepto esta siendo monopolizado por defensores de determinadas opciones técnicas e ideológicas. Ante tal circunstancia, hay que *reivindicar con fuerza un concepto de calidad que combine la equidad y la eficiencia, la cohesión social y la libertad, que defienda una escuela de todos y para todos, democrática en su gestión y funcionamiento y en la que estén activamente implicados profesores, familias y alumnos.*

Pero también, una escuela viva, rigurosa y exigente, con una actitud de constante búsqueda de la mejora.

Si queremos optimizar la calidad de la educación, es necesario tener en cuenta una doble perspectiva: un planteamiento ideológico y otro técnico.

Desde el primer planteamiento hemos de reflexionar acerca del modelo de sociedad, persona y escuela que tenemos y queremos y, en consecuencia, marcarnos unos fines.

Es importante marcar la orientación para que desde el punto de partida sepamos qué entendemos por calidad en la educación, marcando la orientación y concretando como se desarrolla esta función tan fundamental que la sociedad nos ha encomendado.

Desde *Euskalherria*, con nuestras características, y nuestra idiosincracia; nuestra lengua y nuestra cultura, abiertos y proyectados al resto de los países, a la Europa en construcción...

El Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco comparte los retos y las propuestas que el «Informe Europeo sobre la Calidad de la Educación Escolar. Dieciséis Indicadores de Calidad» publicó en el año 2000 la Comisión Europea.

En este informe se plantean cinco desafíos para la «Calidad de la Educación» en Europa:

- El desafío del conocimiento.
- El desafío de la descentralización.

- El desafío de los recursos.
- El desafío de la integración social.
- El desafío de los datos y de la comparabilidad.

El reto del conocimiento

En una sociedad basada en el conocimiento, la organización de los sistemas educativos debe poder reestructurarse en función de los cambios registrados en el mundo del trabajo y en la vida social mediante el aprendizaje permanente.

La avalancha de información obliga a replantearse completamente la concepción tradicional de los conocimientos, del modo de «transmitirlos», de su «impartición» por los profesores y de su recepción por parte de los alumnos.

Cuestiona el contenido de los programas y la compartimentación de las «materias».

La lectura, las matemáticas y las ciencias constituyen indicadores de pleno derecho porque son asignaturas que aportan instrumentos de conocimiento esenciales y proporcionan la base necesaria para la formación permanente.

Aunque son más difíciles de cuantificar, las competencias en materia de educación cívica, idiomas extranjeros y TIC no serán menos importantes en el futuro.

El indicador menos desarrollado en el presente informe es el constituido por la capacidad de aprendizaje («aprender a aprender»), pero esta capacidad será probablemente la más importante y la más duradera en la sociedad del tercer milenio.

El reto de la descentralización

En un contexto educativo europeo que otorga cada vez más autonomía y responsabilidad a la escuela, el reto político consiste en reconocer la existencia de estas diferencias y velar por que se transformen en oportunidades y no impidan a los alumnos desarrollar plenamente su potencial.

El reto de los recursos

En una sociedad en constante cambio, los sistemas educativos deben ser capaces de proporcionar a los alumnos herramientas modernas.

El reto de la integración social

Se trata, probablemente, del principal reto al que deben hacer frente los sistemas educativos. Deben permitir la integración de los jóvenes no sólo en el mundo del trabajo sino también en la vida social activa.

Todos los sistemas educativos europeos tienen por objeto la integración y aspiran a ofrecer a los niños y los jóvenes la posibilidad de beneficiarse de la educación escolar y a prepararlos para la vida después de la escuela.

Ningún sistema ha logrado plenamente estos objetivos y todos los países reconocen que esta tarea es cada vez más importante.

Se trata de una tarea cada vez más problemática:

- Porque muchos jóvenes consideran las estructuras, los programas y el entorno escolar poco agradables o útiles para su vida.
- Muchos jóvenes no encuentran incentivos claros en la familia o en la colectividad para asistir al colegio.
- No muestran interés en recibir regularmente la enseñanza que allí se imparte.

Esto significa que es importante encontrar fórmulas para educar a los ciudadanos más allá de la escuela y fuera de las aulas, ayudándoles a adquirir competencias y cualificaciones que los hagan menos vulnerables en el contexto de la economía mundial.

La educación cívica constituye un indicio de la integración social. Nos recuerda cómo se ve a los «extranjeros», en cualquiera de los sentidos de la palabra, y sugiere que incumbe en particular a los organismos sociales y a las escuelas abordar este problema.

En la actitud del emigrante no únicamente influyen los programas escolares, sino también las estructuras y culturas escolares.

El reto de los datos y de la comparabilidad

En un entorno educativo sumamente variado, el reto reside en la dificultad de obtener datos comparables. En un contexto europeo más amplio, el principal reto consiste en proporcionar a todos los europeos un nivel elevado de educación escolar.

Son 16 los Indicadores relativos a la calidad de la educación escolar, estos son:

1. Matemáticas.
2. Lectura.

3. Ciencias.
4. Tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).
5. Lenguas extranjeras.
6. Capacidad de «aprender a aprender».
7. Educación cívica.
8. Índice de abandono escolar.
9. Finalización de la enseñanza secundaria superior.
10. Índices de escolarización en la enseñanza superior.
11. Evaluación y supervisión de la educación escolar.
12. Participación de los padres.
13. Educación y formación del personal docente.
14. Índice de asistencia a los establecimientos de enseñanza infantil.
15. Número de estudiantes por ordenador.
16. Gastos incurridos en materia de educación por estudiante.

OBJETIVOS COMPARTIDOS PARA 2010 EN LA UNIÓN EUROPEA

El 14 de febrero de 2002, los ministros responsables de la educación y la formación de los países de la UE y la Comisión Europea adoptaron los siguientes objetivos estratégicos para 2010 «en beneficio de los ciudadanos y de toda la Unión Europea»:

1. mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en la UE;
2. facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación;
3. abrir los sistemas de educación y formación a un mundo más amplio.

Objetivo estratégico 1: Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en la Unión Europea

Se tendrán en cuenta las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento y la evolución de los modelos de enseñanza y aprendizaje:

La mejora de la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación de la Unión Europea se sustenta en primer lugar en la mejora de la educación y la formación de profesores y formadores para que puedan responder a las exigencias de la sociedad del conocimiento especialmente a través de la educación inicial y la formación continua dentro de la perspectiva del aprendizaje permanente.

Pero del mismo modo,

- la construcción de un espacio europeo del conocimiento requiere definir nuevas capacidades básicas y
- determinar el mejor modo de integrarlas, en los planes de estudios, adquirirlas y mantenerlas a lo largo de toda la vida;

Asimismo,

- también requiere garantizar *que todo el mundo tenga realmente acceso a las aptitudes básicas*, incluidos los alumnos desfavorecidos, los que tienen necesidades especiales, los que abandonan prematuramente el sistema escolar y los estudiantes adultos
- *así como promover la validación oficial de las capacidades básicas, con el fin de facilitar la formación continua y la empleabilidad.*
- Entre las capacidades básicas se encuentran el desarrollo de las capacidades necesarias para la sociedad del conocimiento para lo que es necesario
- proporcionar equipos y programas informáticos educativos adecuados que permitan la aplicación efectiva de las TIC en la enseñanza y la formación y
- promover el uso de las técnicas de enseñanza y aprendizaje innovadoras.

Objetivo estratégico 2: Facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación

En este sentido estamos comprometidos con

- la ampliación del acceso al aprendizaje permanente,
- mediante la oferta de información, asesoramiento y orientación sobre toda la gama de posibilidades de formación disponibles;
- en la impartición de una educación y una formación que permitan a los adultos participar de manera efectiva y conciliar el aprendizaje con otras responsabilidades familiares y profesionales
- velando por que todos tengan acceso al aprendizaje, con el fin de responder mejor a las exigencias de la sociedad del conocimiento;
- promover vías de formación flexible para todos; y

- en el fomento las redes de instituciones de educación y
- formación a diferentes niveles en el marco del aprendizaje permanente.

En todo caso,

- es imprescindible velar por que entre la comunidad escolar se promueva realmente el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación democrática por parte de cuantos participan en la educación,
- asegurar el acceso equitativo de las personas más desfavorecidas o que actualmente tengan mayores dificultades a la adquisición de capacidades y motivarlas para que participen en el aprendizaje.

Objetivo estratégico 3: Abrir los sistemas de educación y formación al mundo exterior

Hay que tener en cuenta la necesidad fundamental de promover su utilidad para el trabajo y para la sociedad y de responder a los desafíos que plantea la mundialización:

— *Idiomas:*

- Animar a cada persona a aprender dos o, si procede, más lenguas, además de la materna, y concienciar de la importancia del aprendizaje de idiomas a todas las edades;
- animar a las escuelas y centros de formación a que empleen métodos de enseñanza y formación eficaces y
- motiven a sus alumnos para que sigan estudiando idiomas en etapas posteriores de su vida.

— *Movilidad:*

- Ofrecer el máximo acceso a la movilidad a las personas y a las instituciones de educación y formación, incluidas las que trabajan con los menos privilegiados, y reducir los obstáculos a la movilidad que aún subsisten;
- hay que reconocer y validar las competencias adquiridos gracias a la movilidad.

CAMINANDO HACIA UNA ESCUELA VASCA INCLUSIVA DE CALIDAD

En líneas generales podremos decir que los criterios generales de calidad y las propuestas que se plantean en el espacio educativo europeo son los mismos para personas con y sin discapacidad, es decir para todas las personas en edad de formación, que convenimos con la propuesta europea es un aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Es decir que los grandes objetivos estratégicos son:

- Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en la UE.
- Facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación.
- Abrir los sistemas de educación y formación a un mundo más amplio.

Dichos objetivos incluirán la respuesta educativa a las personas, al alumnado con necesidades educativas especiales.

La escuela inclusiva es una construcción, en la línea de mejora permanente, que se realiza a la par que una escuela vasca de calidad.

Es más, la inclusión es una nota sustancial de dicha escuela. No hay escuela vasca de calidad si no hay inclusión educativa.

Pero esta no se construye por un acto administrativo, ni si quiera por la formulación de buenas intenciones. Es necesario construirla día a día y construirla desde las propias realidades concretas de cada centro escolar, de cada pueblo, de cada ciudad.

De hecho llevamos veinte años de construcción y este Congreso pretende reactivar no solo el discurso, sino las prácticas inclusivas e incorporar con carta de naturaleza la inclusión como un signo distintivo de la escuela vasca del siglo XXI.

En el Informe Una Escuela Comprensiva e Integradora de 1989, que revisaba el Plan de Educación Especial de 1982, se viene a decir:

Los objetivos de la Educación para aquellos niños y jóvenes con necesidades educativas especiales son los mismos que para todos los demás. Así tienen derecho a desarrollar óptimamente sus posibilidades, relacionándose con sus compañeros y accediendo al amplio espectro de oportunidades educativas, vocacionales, recreativas y para una plena participación comunitaria disponible para todos.

Pero al igual que entonces, también en adelante, a cada momento señalaría, se deberán plantear las siguientes cuestiones:

- ¿Qué barreras tiene que remover el sistema educativo para que esto sea posible?
- ¿Qué itinerario nos falta por recorrer?
- ¿Qué sistemas de accesibilidad no solo física, sino psicológica y curricular tendremos que implementar para que nuestros alumnos y alumnas se incorporen a estos objetivos estratégicos?

El sistema tendrá que proponerse que cada vez más alumnos y alumnas con discapacidad alcancen el graduado en secundaria, los títulos de bachiller, la incorporación a la formación profesional superior y el acceso a la Universidad.

Poco a poco esta realidad se va cumpliendo, sin embargo debemos acelerar el proceso, por el efecto ejemplarizante que tiene para otros jóvenes con discapacidad el ver que hay jóvenes en similares condiciones cursando estudios superiores.

Habrá que proponerse que la presencia de jóvenes ciegos, sordos, con discapacidad física, con parálisis cerebral, entre otros, sea una realidad constatable en el contexto de la enseñanza superior.

Este indicador nos dirá que la educación ha sido de calidad, desde uno de sus parámetros.

Pero de la misma manera tendremos que proponernos que el mayor número de jóvenes con discapacidad alcancen el graduado en secundaria y estén en condiciones de optar a continuar sus estudios ya sea por la vía de la formación profesional de grado medio o el bachillerato.

Esto querrá decir, no que les hemos entregado un regalo, sino que *les ha sido facilitado el acceso a la educación en todo su recorrido, se han suprimido adecuadamente las barreras de movilidad, de comunicación, se han adaptado los programas, se han prestado los apoyos necesarios*, en una palabra se les ha acompañado en su itinerario educativo.

También consideraremos que nuestra educación es de calidad si:

- jóvenes con discapacidad intelectual o con dificultades graves de aprendizaje alcanzan el máximo grado de autonomía posible, y
- acceden a una formación profesional que les permita disponer de una oportunidad de empleo, una transición a la vida adulta e independiente y de calidad.

Diremos igualmente que nuestra educación inclusiva es de calidad si:

- alumnos y alumnas gravemente afectados adquieren el mayor grado de autonomía,
- desarrollan en el mayor grado posible sus habilidades adaptativas y
- son acompañados en su crecimiento, en todo aquello para los que pueden ser autónomos,
- se les dota de un medio de comunicación alternativo o aumentativo,
- adquieren habilidades autónomas en su vida diaria y
- pueden desarrollar su autodeterminación en las mejores condiciones posibles.

Nuestro sistema educativo tendrá altas cotas de calidad si esta educación se desarrolla compartiendo aulas, espacios, experiencias, procesos con los iguales, con los coetáneos.

CONCLUSIONES

Desde la valoración positiva que ha supuesto el Congreso Guztientzako Eskola: *la respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva* para el pensamiento y la práctica educativa en nuestro país, planteamos a modo de ideas clave para *una escuela vasca inclusiva de calidad*:

- La inclusión educativa es un proceso de mejora continua, una búsqueda permanente para encontrar las mejores formas de responder a la diversidad, considerando ésta como elemento enriquecedor de la relación educativa y del propio sistema.
- La escuela vasca inclusiva es una construcción que se realiza a la par que una escuela vasca de calidad; no hay escuela vasca de calidad si no hay inclusión educativa.
- Una escuela para todos y todas está orientada a la creación de comunidades escolares seguras, acogedoras, colaboradoras y estimulantes en las que cada persona es valorada en sí misma.
- El concepto de discapacidad es un concepto social, no se refiere sólo a las características personales, sino también a las condiciones del medio con el que actúa la persona con discapacidad.
- Un proyecto educativo inclusivo ha de tener una coherencia interna, concibiendo el centro en su totalidad y posibilitando el desarrollo global de los alumnos y alumnas: personalidad, relaciones sociales, aprendizajes disciplinares...
- Todo el alumnado necesita aprender en un ambiente en el que sus capacidades y habilidades sean valoradas positivamente.
- El concepto de individualización está estrechamente ligado al concepto de diferencia, de diversidad, englobando en él a todas y cada una de las personas que

formamos parte de la comunidad escolar como seres únicos, con su propio esquema conceptual y emocional. La diferencia y la diversidad configuran la escuela.

- La apuesta inclusiva supone cambios en la dinámica social del centro, desarrollando políticas, culturas y prácticas participativas y colaborativas, tanto en lo que se refiere al alumnado, familias y profesionales como a la comunidad social donde se inserta.
- Desde la práctica educativa inclusiva se ve necesario descubrir un nuevo papel del profesorado y del resto de los profesionales en los centros, más centrado en la identificación y desarrollo de las capacidades y habilidades de cada uno de los alumnos y alumnas.
- Del mismo modo es necesario en este contexto descubrir y potenciar la dimensión inclusiva del profesorado especialista y del personal de apoyo como logopedas, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales y especialistas en apoyo educativo, etc.
- Entendemos el apoyo, no sólo como un servicio, sino como la activación de elementos que favorezcan el desarrollo, una vez descubiertas las barreras que lo dificultan. En este sentido, es importante subrayar la importancia de poner en marcha una red de apoyos naturales en contextos ordinarios que harán posible la mejora de todos los alumnos y alumnas.
- Es necesario el trabajo conjunto del profesorado para hacer posible una pedagogía de la complejidad que permita pensar, planificar y evaluar juntos, a partir de la reflexión sobre la propia práctica educativa. Asimismo, se ve necesaria una adecuada «evaluación de centros» que facilite a las escuelas el conocimiento de los resultados de sus alumnos/as y de todos aquellos aspectos de su organización y funcionamiento susceptibles de mejora desde la óptica de la inclusión.
- Los conceptos de red, interdependencia positiva y comunidad, son clave en la mayoría de los procesos y experiencias de cambio escolar. Para favorecer una actitud positiva ante la apuesta por una escuela inclusiva, es necesario organizar alrededor del profesorado y de los centros escolares una «red de apoyo, confianza y seguridad».
- Una aportación de los servicios de apoyo puede ser la dinamización de la red educativa, favoreciendo la interacción, ayuda y cooperación entre los profesionales de distintos centros y ofreciendo claves y herramientas de comprensión y construcción de procesos que posibiliten espacios inclusivos.
- Es preciso que la Administración educativa vasca continúe haciendo el esfuerzo emprendido hace veinte años, ofreciendo los apoyos necesarios para seguir construyendo una escuela en la que quepan todos los niños y niñas aprendiendo y participando.