

Aproximación a la realidad de la educación marroquí

ISSN: 1130-0876

Recepción: octubre

Aceptación: noviembre

Hassan El Mejdoubi
(Universidad de Tetuán)

RESUMEN

Las distintas problemáticas educativas vienen siendo uno de los temas prioritarios de atención y acción para los agentes implicados en el mismo de la sociedad marroquí. Son varias las investigaciones que se han venido desarrollando centrándose en aspectos como la renovación curricular, cambios en los métodos de enseñanza, incidencia de los fenómenos de absentismo escolar y por añadidura, de rendimiento escolar. En este trabajo pretendemos revisar, a la luz de una serie de datos empíricos, las variables que influyen en la problemática del campo de estudio apuntado. Partiendo de la idea de la interrelación entre las casuísticas con sus posibles soluciones.

PALABRAS CLAVE

Campo educativo, renovación curricular, métodos de enseñanza, absentismo escolar, rendimiento escolar.

ABSTRACT

The different educative problems are being one of the high-priority subjects of attention and action of the Moroccan society's agents implied in them. Some researches are developing centered in aspects as the curriculum renovation, changes in the educational methods, incidence of the scholastic absenteeism phenomena and, in addition, the scholastic yield.

In this work we try to review, under the light of a series of empirical data, the variables that influence in the problematic of the pointed study field. Starting from the notion of interrelation as much of the casuistries as of the possible solutions.

KEY WORDS

Educative field, curriculum renovation, education methods, scholastic absenteeism, scholastic yield.

(Pp. 11-19)

1. Planteamientos previos

En unos estudios internacionales recientes sobre la enseñanza se hace patente que Marruecos ocupa el último escalón entre los países del Magreb Árabe. Ante esta situación, el gobierno marroquí ha convertido en prioridad la mejora de la calidad educativa y la lucha contra el abandono escolar y el analfabetismo.

A este propósito, Mizian Belefkih, Consejero del monarca marroquí Mohamed VI, que es Presidente del Consejo Superior de la Enseñanza ha declarado: “El programa para el desarrollo de las Naciones Unidas, nos ha colocado en el lugar 126 entre 177 países en cuanto al desarrollo de las personas; la enseñanza escolar es la causa de esta clasificación”. Ha dicho también: “A lo largo de cada etapa escolar, perdemos un tercio de nuestros alumnos, y este hecho se repite cada curso desde el ciclo de educación primaria hasta la universidad”.

Según el cómputo oficial que ha presentado el Consejero Real ante los Parlamentarios especializados en el ámbito educativo, el 40% de los alumnos no finalizan sus estudios y más de 380 mil alumnos han abandonado las aulas antes de cumplir los 15 años, según datos del 2006.

El estudio titulado *Enseñanza para todos*, asegura que más del 80% de los escolares no entienden lo que se les enseña; añade que solo el 16% de los alumnos de primaria y cursos siguientes aprenden las enseñanzas que se les imparten.

Esta categoría de alumnos ha ocupado lugares bastante atrasados en la elección internacional de las matemáticas, durante

el año 2003 entre 25 países han ocupado el lugar 24 en la asignatura de ciencias naturales; mientras que los alumnos de Secundaria, en una evaluación global, han ocupado el lugar 40 entre 45, más de la mitad no ha obtenido la puntuación mínima.

Un estudio del programa internacional para la investigación sobre la lectura, que se ha desarrollado en el 2006, ha dejado constancia de que los alumnos de cuarto de primaria ocupan el lugar 43 entre 45 países; sólo la cuarta parte ha alcanzado el mínimo exigido.

El diagnóstico del Ministerio de Educación sobre la situación de los profesores y sus responsabilidades ha concluido lo siguiente:

“(…) al mismo tiempo se ha asegurado que los docentes del sector público necesitan de una formación continua para actualizar conocimientos y metodologías, mientras que los profesionales del sector privado, en su mayoría, ejercen su labor sin haber recibido ninguna formación previa”.

La UNESCO ha lanzado un llamamiento a Rabat, durante una reunión organizada últimamente en Túnez, para que “cambie radicalmente su política y asegurar una enseñanza para todos en el año 2015.”

En cuanto al señor Mizian Belefkih ha expresado lo siguiente: “La inversión del Estado en cada alumno marroquí es de 525 dólares anuales frente a los 700 dólares de Argelia y los 1300 dólares de Túnez”. Túnez y Argelia son los dos únicos países del Magreb Árabe que se supone van a alcanzar los objetivos de las Naciones Unidas que comprenden, además de ofrecer enseñanza a todos los estamentos en 2015, la erradicación del analfabetismo a la mitad

y la mejora de la calidad de enseñanza, garantizando la igualdad de oportunidades.

El investigador y politólogo Mohamed Darif ha expresado ante la Agencia France Presse: “Desde la Independencia, la historia de la enseñanza marroquí es una crisis continua; en cada etapa aparecen nuevas reformas, sin que hasta el momento se haya establecido una buena estrategia con fines definidos.”

Por otra parte, el ministro de educación, Ahmed Jchichen ha expresado lo siguiente: “Somos el único país del mundo que no posee una evaluación de las adquisiciones escolares.”

El rotativo *L’Economiste*, cercano al mundo empresarial, denuncia el fracaso del sistema educativo marroquí y exige una reforma estructural del sistema de formación de profesores, sobre todo del ciclo de educación básica.

Desde la Independencia (1956). Marruecos ha conocido reformas radicales de su enseñanza, la más importante, por la dificultad de su implantación, fue el traslado, en los años sesenta, del sistema de dos lenguas (árabe y francés) a la arabización total de la enseñanza, cuyas consecuencias negativas aún se pagan hoy en día.

Marruecos, que cuenta con cerca de 7 millones de estudiantes y 170 mil profesores, ha dedicado un presupuesto de 31 billones de dirhams (72 millones de euros) en el año 2008, esto equivale al 26% del presupuesto del Estado.

Los alumnos marroquíes se escolarizan hasta los once años sin problemas, a partir de esta edad empiezan a aparecer trabas: de cada 100 alumnos de Primaria,

únicamente 13 obtienen el bachillerato y de entre ellos, por lo menos diez, repiten curso.

Estos datos originan numerosas controversias en Marruecos, ya que el analfabetismo alcanza casi el 40% de los habitantes. Distintos medios de comunicación lanzan sus acusaciones contra el sistema educacional ya que no respeta las exigencias del nuevo régimen económico.

También se denuncia el destrozado de las infraestructuras; 9000 aulas no son aptas para la enseñanza, sobre todo en el mundo rural, donde el 60% de los centros carecen de corriente eléctrica; de ellos el 75% no disponen de agua corriente y en el 80% de ellos, escasean sectores sanitarios.

2. Aspectos fundamentales para analizar la situación

Desde hace bastante tiempo, los problemas educativos marroquíes se han convertido en tema de debate en distintos foros y niveles. Es lo que han mostrado las diferentes investigaciones que han estudiado los distintos aspectos del sistema educacional; indicamos a este propósito algunos fenómenos, tales como la falta de actualización de los currículos, la inmovilidad de los métodos de enseñanza y el mal equilibrio de la enseñanza, así como la falta de rendimiento y el alza de infiltraciones de exámenes.

La realidad es que los problemas del sistema educacional son numerosos y variados y sus causas son cuantiosas. No nos hallamos en condiciones de exponerlas o analizarlas en su totalidad. Vamos a

centrarnos en cuatro aspectos que consideramos fundamentales: *generalización, calidad, igualdad de oportunidades y abandono escolar*.

Estos problemas están relacionados unos con otros de manera orgánica y se entrelazan y conforman numerosas ambigüedades en muchos elementos; la problemática que trazamos se puede resumir en el fallo general que hay entre la oferta estudiantil y la demanda de estudios desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo.

2.1. El problema de la generalización

La generalización de la enseñanza es uno de los retos que no se ha podido nunca alcanzar con las diferentes reformas; el desequilibrio entre la demanda social de la educación y la oferta educacional existente es una constante que califica el sector de la enseñanza pública de manera muy clara; esto origina que muchos niños se vean privados de la enseñanza y por consiguiente permanecen condenados al analfabetismo funcional. La problemática de los niños no escolarizados nos muestra hasta qué punto llega la pérdida de capital humano que esta sufriendo el país y la falta de respuestas por parte del Estado, cuando es sabido que para dinamizar cualquier proceso de desarrollo es imprescindible la escolarización básica de toda la población.

En realidad hay dos elementos que se esconden tras el fenómeno de la no generalización de la escolarización, y ambos conforman un desafío dual al Estado: por una parte hay un elevado crecimiento demográfico (considerado de los más elevados del mundo; el Estado está inten-

tando frenarlo siguiendo políticas de la planificación familiar que no han conseguido buenos resultados) y por otra parte está la incapacidad estatal de ofrecer gastos suplementarios por la enseñanza y, por tanto, la imposibilidad de satisfacer la enorme y creciente demanda. Esta situación hace que las familias marroquíes sigan teniendo entre sus demandas más arraigadas el derecho a la escolarización de sus hijos.

El desequilibrio entre oferta y demanda ofrece una perspectiva que resume de manera concisa y exacta el problema que, hoy por hoy, expone el papel a desempeñar por el Estado en cuanto a la enseñanza, ya que éste está ejerciendo una política que deriva en la desatención sus obligaciones en favor del sector privado, con el propósito de aliviar los gastos de la enseñanza del presupuesto general. Vista la falta de esfuerzos estatales para apoyar la enseñanza, se hace muy difícil fijar fechas para asegurar una enseñanza generalizada.

Desde los albores de la Independencia de Marruecos (1956), la enseñanza ha sido uno de los temas relevantes de los intereses políticos del Estado y del movimiento nacionalista; en 1957 se estableció una reforma que establecía como ejes de la enseñanza, por orden de prioridad, la generalización, la arabización, la unificación entre enseñanza religiosa y laica y la marroquinización del cuerpo docente; esta reforma contemplaba que la generalización se podría alcanzar en 1968. En 1973 se establece un nuevo plan quinquenal (1973-1977) que preveía que la generalización se alcanzaría en 1985. En 1978 se formula un nuevo plan trienal (1978-1980) que fijaba la consecución de la generalización en 1991. En 1981 otro plan quinquenal (1981-1985) ratificaba las previsiones

de generalización en 1991. El plan marco (1988-1992) retrasaba la generalización hasta el año 1994. Los sondeos llevados a cabo por el ministerio de enseñanza nacional en los últimos años dejan claro que la generalización del primer ciclo educacional no será factible hasta 2010; de la misma manera se hace patente que el segundo ciclo educacional no será posible hasta el 2014. Queda claro, por tanto, que los esfuerzos estatales durante los 50 años transcurridos desde la Independencia no han respondido a las demandas de la sociedad ni a las expectativas del propio Estado.

La pregunta ahora es la siguiente:

- ▀ “Estas últimas previsiones, ¿conocerán el mismo camino que los intentos anteriores? ¿La generalización educacional seguirá atada al aplazamiento de manera eterna?”

En los datos de los sondeos de la Dirección Estratégica y de Estudios y de la Planificación del ministerio de enseñanza nacional del mes de junio de 2004, se da constancia de que casi dos millones cien mil niños (varones y hembras) nunca han ido a una escuela o que la han abandonado en edad muy temprana a pesar de los esfuerzos del ministerio en generalizar la enseñanza siguiendo el principio de obligatoriedad de la enseñanza y de la educación para todos.

Por ello, la problemática de la generalización de la educación, con todos sus alcances, sigue siendo tema de debate en la preparación de los planes políticos de la educación por parte del Estado. Estos resultados son cuestión de preocupación: el número de niños con edad para ir a la escuela aumenta y también crece el número de niños no escolarizados o que han abandonado la escuela muy temprano. Si la generali-

zación de la enseñanza es una prioridad, y la realización de los planes y programas en el sistema educacional se hace sin pensar en renovaciones estructurales, será únicamente repetir la máquina del sistema que, se sabe, ha originado el fracaso escolar en sus diferentes vertientes.

2.2. El problema de la calidad

En el supuesto de que se llegará a alcanzar la generalización de la enseñanza y de que las escuelas fueran capaces de atender la demanda de los niños que desean estudiar; no se aliviaría el problema de la prestación educativa en general, ya que es un error considerar que la ampliación en números es suficiente para asegurar el correcto aprendizaje. La apertura, de par en par, de las puertas de las escuelas para matricular el gran flujo infantil, no lleva a una democratización efectiva de la educación ni tampoco a ofrecer una buena calidad. Por desgracia, casi siempre se obtiene esta ampliación de cantidad en detrimento de la calidad. El desarrollo de la cualidad, la elevación de las prestaciones escolares y la mejora de la calidad son temas de los que no se puede prescindir en una justa toma de posición frente a la enseñanza y la educación.

La no concordancia de los objetivos de la enseñanza y sus contenidos, sea de parte de la demanda social o de la demanda educacional, hace que los niños no sientan la unión entre sus vidas y lo que aprenden en la escuela y se convierten en candidatos al fracaso y a la deserción de la escuela.

Mejorar la calidad de la enseñanza es, hoy por hoy, el reto principal al que se enfrenta el sistema educativo.

En este ámbito la escuela marroquí se enfrenta a diversas críticas, entre ellas destacan las siguientes:

- Lo que se enseña en las escuelas, asignaturas y contenidos, no es apropiado a las necesidades de formación.
- Fracaso en la preparación de los escolares para que permanezcan en la enseñanza.
- No existen sinergias con el medio social y económico, de tal manera que no se produce un entendimiento entre la sociedad y las necesidades económicas, ya que el problema es que lo que se imparte en las escuelas y la demanda del sector laboral, no son compatibles.

Los programas y los planes se exponen, a nivel de los contenidos y de la programación estudiantil y de las técnicas de evaluación, a diferentes déficits. Esto es así ya que la enseñanza y los medios utilizados para enseñar, priorizan la memorización en detrimento de las destrezas razonadas. Esta imagen nace de la enseñanza tradicional que, generalmente, se basa en programas caducos. Esto tiene relación con imágenes históricas y sociales del pasado que no viene al caso exponer en este momento.

La falta de una estrategia educacional positiva para enfrentarse al fenómeno del declive educacional es uno de los elementos importantes que sumergen al niño en el analfabetismo a pesar de que han ido alguna vez a la escuela. Así mismo, la falta de puentes y caminos entre la enseñanza básica y la formación profesional, exige uniones entre la permanencia en la escuela y la continuación de creatividad por parte de los aprendices. Si esto no existe, se envía al menor a la exclusión social.

2.3. El problema de la igualdad de oportunidades

La escuela marroquí no ofrece oportunidades equivalentes a los alumnos en su tarea de aprendizaje; hay clarísimos desequilibrios entre las partes así como inestabilidades en cuanto al tema de la igualdad de oportunidades.

Creemos no exagerar si afirmamos que una de las distinciones del sistema educativo marroquí es la segregación, sobre todo en la repartición de recursos entre el mundo rural y el urbano.

Al observar las vicisitudes de la enseñanza en el mundo rural, vemos que los problemas de la escolarización son variados y muy tortuosos. La dotación económica al mundo rural no sobrepasa el 10% del presupuesto destinado a la enseñanza. Además de la falta de presupuesto hay otras circunstancias que tienen relación con el medio social, económico y cultural de las familias, que influyen de manera enérgica y negativa en el desarrollo del sistema educativo. Por ejemplo: las distancias entre escuela y lugar de residencia. Esto interviene para que los alumnos se vean abocados a no seguir estudiando. Ante la ausencia de medios de transporte, comedores, centros de residencia...los padres, en muchas ocasiones, se abstienen de enviar a sus hijos a las escuelas, sobre todo cuando se trata de chicas.

Si en el mundo urbano las chicas han conocido un aumento en cuanto a su matriculación en las escuelas primarias, vemos que en el mundo rural el resultado no es el mismo, ya que la escolarización ha conocido un descenso. Veamos, como

ejemplo ilustrativo, las diferencias de escolarización existentes entre ambos sexos en dos regiones:

La media de alumnos varones ha alcanzado el 91,9% frente al 86,1% de chicas en la zona "Gran Casablanca". Por otro lado, esta media ha alcanzado el 58,5% de varones frente al 5,9% de chicas en la región de Tamsift (en el Sur del país).

Todo lo dicho anteriormente deja clara una cosa: que no hay una escolarización eficaz, equilibrada y justa.

2.4. El abandono escolar

Durante las campañas de matriculación en los centros escolares, las autoridades educativas abultan el número de niños registrados; pero la realidad demuestra la falta de capacidad para hacer permanecer a estos niños en las escuelas hasta la finalización del año escolar, que debería ser la principal prioridad para prevenir el abandono.

Se ha evaluado el número de abandonos, en sus diferentes ciclos, en el curso 2005-2006 (ver la distribución exacta de los datos en anexo I) hubo alrededor de 356.512 alumnos (de los cuales 184.371 eran chicas) abandonaron la escuela. queda clara, por tanto, la enorme tendencia de abandono escolar que existe, hoy por hoy, en Marruecos.

Un estudio llevado a cabo por la Comisión de la Reforma del sistema y de la formación escolares del año 1999 ha mostrado que el abandono escolar sigue siendo uno de los elementos estructurales que prefiguran el sistema escolar marroquí. Esto, naturalmente, da una imagen

negativa del rendimiento de la escuela marroquí y ofrece los datos de abandono siguientes:

De entre cien niños con edad para ser escolarizados, hallamos que:

1. El 85% se matricula en centros primarios.
2. El 45% alcanza el segundo ciclo de la enseñanza primaria.
3. El 32% finaliza la enseñanza básica.
4. El 22% llega a la Secundaria.
5. El 17% finaliza la enseñanza Secundaria.
6. El 10% obtiene el bachillerato.

Hay otros números que se refieren a la escolarización de las chicas y que son igual de preocupantes, sobre todo en el mundo rural, ya que de cada cien niñas, 59 de ellas son las que entran a la escuela; 43 alcanzan la enseñanza básica y únicamente 17 llegan a la Secundaria; de éstas, 7 obtienen el bachillerato. Es seguro que hay elementos exteriores (tales como las grandes distancias que hay que andar entre la vivienda y la escuela; la ausencia de libros de textos y demás necesidades escolares), que influyen en estas altas tasas de abandono. Vamos a dar una serie de datos principales que favorecen la interrupción de los alumnos en su formación:

- El traslado de los alumnos de un centro a otro a causa de la falta de infraestructura educativa.
- La distancia de la escuela de la residencia de los alumnos, la falta de medios de transporte, las dificultades topográficas que hay entre casa y escuela, además de la ausencia de becas para estudios, llevan a los padres a apoyar el abandono escolar de sus hijos, sobre todo cuando se trata de chicas.

- La casi totalidad de las familias en el mundo rural son incapaces de gestionar los gastos escolares de sus hijos; esto es un elemento que se añade al mecanismo social y cultural para convertirse, en el caso de las chicas, sobre todo, en obstáculos insalvables.

Está también el problema de la relación escuela-familia. Se observa que la escuela marroquí, según su sistema actual, no ofrece a los padres una participación activa en la dirección de la escuela. Los padres se hallan en la última escala en cuanto a la toma de decisiones, sabiendo que muchos de ellos pueden aportar mucho y desarrollar papeles más importantes. Desempeñar estos papeles depende en gran medida del nivel educativo de los propios padres. En cuanto a los profesores consideran que el papel de los padres sería positivo en el desarrollo del sistema y en el éxito de sus hijos.

Es de señalar que se han hecho esfuerzos para que el problema desaparezca; se han preparado programas, uno de ellos es "Programa de prioridades sociales" en cooperación con el Banco Mundial. Este trabajo ha acaparado 14 regiones, consideradas de urgencias, para combatir el abandono escolar. A pesar de algunos pequeños adelantos, este programa también se ha visto abocado al fracaso.

El supuesto desarrollo social y económico que esta viviendo el país se contradice con la creación de condiciones mínimas para afrontar los graves problemas de nuestro sistema educativo, y mientras esto no se produzca será imposible prever un Marruecos desarrollado.

Referencias

- BANQUE MONDIALE (1995). Le rapport de la banque mondiale présenté à SM le roi : Education et Formation au vingt et unième siècle, *L'opinion*, 17 octobre 1995, Rabat.
- DELORS, J. (1996). *L'éducation: Un trésor est caché dedans, Rapport à l'Unesco de la commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, Editions Unesco/Odile Jacob, Paris.
- DERRIJ, M. (1999). *Complementariedad entre la enseñanza reglada y la no reglada*. Rabat: Ediciones de ISESCO.
- DIRECTION DE LA STATISTIQUE (1999). *Enquête nationale sur les niveaux de vie des ménages*.
- HAUTIER, J. (1999). *L'Éducation de base au Maroc*, Groupe Agence Française de Développement, citado por Morand M. y Vachon, P.
- LA COMISIÓN ESPECIAL PARA LA REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO Y DE LA FORMACIÓN (1999). *Visión sobre el sistema educativo y de formación en Marruecos: prácticas, problemáticas, indecisiones*: p. 67. Rabat.
- MAROUNI, MEKKI, (1996). *La reforma educativa en Marruecos*. Rabat: Ediciones de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas.
- OUAFI, LARBI, (1998). *La enseñanza en los países árabes y las demandas del desarrollo general*. Rabat: Ediciones de ISESCO.
- SECRETARÍA DEL ESTADO PARA EL CUIDADO SOCIAL, DE LA MUJER Y DE LA INFANCIA, *Proyecto de emprender obras nacionales para la integración de la mujer en el desarrollo*", p. 24. Rabat, 1999.
- UNESCO (1995). *Informe sobre la enseñanza en el mundo*. París: Ediciones de la UNESCO.

UNESCO (1998). *Censos y huellas de las imágenes del desequilibrio entre sexos en la enseñanza*. París: Ediciones de la UNESCO.

UNESCO (1998). *Oportunidades desperdiciadas: cuando las escuelas fracasan en el desempeño de su papel*. París: Ediciones de la UNESCO.

UNESCO (2003). *Informe: la enseñanza para todos: Un salto hacia el futuro*. París: Ediciones de la UNESCO.

UNICEF (2004). *Informe sobre el estado de los niños en el mundo. Siete pasos hacia delante*. París: Ediciones de la UNICEF.

ANEXO I

Abandono escolar 2005-2006						
Enseñanza		Primaria		3AF		
1AF		2AF	2AF	3AF	3AF	
♀ + ♂	♀	♀ + ♂	♀	♀ + ♂	♀	
TNG-TET	3.486	1.593	1.524	802	2.296	1.304
NACIONAL						
4AF		4AF	5AF	5AF	6AF	
♀ + ♂	♀	♀ + ♂	♀	♀ + ♂	♀	
TNG-TET	2.845	1.433	3.602	1.883	5.654	3.423
NACIONAL						
Enseñanza Secundaria		2AC		3AC		
1AC		2AC	2AC	3AC	3AC	
♀ + ♂	♀	♀ + ♂	♀	♀ + ♂	♀	
TNG-TET	4.076	1.786	2.488	1.379	2.820	1.570
NACIONAL						
Bachiller		2AB		3AC		
TC	1AB	2AB	2AB	3AC	3AC	
♀	♀ + ♂	♀	♀ + ♂	♀	♀	
TNG-TET	382	309	190	573	560	
NACIONAL						
TNG-Tánger						
TET-Tetuán						
		TNG-TET				

Elementos para analizar la situación de la Atención temprana en Castilla-La Mancha

ISSN: 1130-0876

Recepción: octubre

Aceptación: noviembre

Isabel M.ª Ferrándiz Vindel
(Universidad de Cuenca)

RESUMEN

Para poder diseñar una política integral y coherente de actuación es necesario saber cuáles son los problemas que es necesario resolver y cuáles los medios con los que ya se cuenta. El objetivo de nuestro estudio ha sido esclarecer el panorama de Castilla-La Mancha: población susceptible de recibir Atención temprana, los distintos servicios (sanitarios, sociales y educativos) que dirigen su actuación a la población de 0 a 6 años, su disposición y organizaciones que intervienen y coordinación. Este análisis preliminar nos iniciará en un conocimiento lo más exhaustivo posible de la realidad autonómica en materia de Atención temprana, con el fin de poder aportar más elementos objetivos que mejoren las realidades autonómicas.

PALABRAS CLAVE

Atención temprana, recursos y programas específicos, población susceptible, censo georreferenciado.

ABSTRACT

It is necessary to know what are the problems that need to be solved and what are the means already in place, in order to design a comprehensive and coherent action policy. Thus, the aim of our study was to clarify the general view in Castilla-La Mancha region: population suitable for early intervention, the various services (health, social and educational) that point their activities to the population between 0 and 6 years, their location, organizations involved and the global coordination. With this preliminary analysis we will initiate a more comprehensive knowledge of the reality in the area of early intervention, in order to provide more objective factors that could improve the regional realities.

KEY WORDS

Early intervention, specific resources and programmes, suitable population, geo-census.

(Pp. 21-34)

1. Introducción

La investigación social aporta actualmente evidencias que permiten establecer una relación entre las condiciones socio-familiares de los niños de 0 a 6 años y su desarrollo personal. La carencia o inadecuación de determinados factores asociados a la calidad de las relaciones familiares y de los recursos comunitarios, pueden condicionar negativamente algunos hitos evolutivos de los niños y de las niñas.

Desde distintos campos del conocimiento, se viene insistiendo en la importancia de la prevención como el conjunto de actuaciones más adecuado para reducir la incidencia de un amplio número de problemas, trastornos y enfermedades. La prevención frente a los factores de riesgo se sustenta fundamentalmente, en criterios de utilidad para las personas y de economía de recursos a largo plazo.

La orientación hacia la prevención viene presentando logros de interés, aunque su implantación se deba en muchos casos y de manera preferente a la motivación de los profesionales de distintos servicios. Sin embargo, en nuestro país, España, no existe una homogeneidad de situaciones en materia de Atención temprana en las comunidades autónomas. Esto se debe a los distintos niveles de competencias transferidas desde la administración central a las administraciones autonómicas, y esto se ve reflejado de la siguiente manera: mientras unas comunidades tienen una red de centros consolidada, otras todavía no disponen de la infraestructura básica. Y es éste el punto de partida de nuestro trabajo, de esta investigación: ver la situación actual de Castilla-La Mancha con respecto a la discapacidad, y más concretamente en lo que concierne a la Atención temprana.

2. Interés actual del trabajo

La historia de la Atención temprana es corta y el desarrollo de acciones sistematizadas en una perspectiva de globalidad con la población infantil, sobre todo en la primera infancia (0-6 años), tanto a nivel internacional como en España, es muy reciente. Podemos decir que el desarrollo de estas vías de intervención se realiza prácticamente en los últimos 25 años (FEAPS, 2001).

La diversidad de criterios o de modelos que se engloban en la práctica común de la Atención temprana es una realidad. Mientras que en unos países la Atención temprana consiste en dar estímulo y cuidado médico en los hospitales, centros de día y guarderías integradas para niños con discapacidades o cuyo desarrollo está retrasado, en otros países significa dar subsidios especializados adicionales que ayuden tanto a los padres como a niños implicados (Soriano, 1999).

En España, a partir de la promulgación de la LISMI (1982), se ha permitido iniciar la regularización de prácticas terapéuticas de apoyo y preventivas para la población infantil: y a partir de entonces se ha facilitado la creación o mantenimiento de servicios que progresivamente han desarrollado modelos de intervención en programas de Atención temprana.

Pero la situación española, aún disponiendo de “una base de partida común” en la regulación legislativa, se muestra igualmente variada y dispersa, a causa de que:

1. Se han desarrollado modelos que derivan de las Leyes Fundamentales de Sanidad, Servicios Sociales y Educación.

2. Se registran notables diferencias entre las distintas Comunidades Autónomas.

Este proyecto de investigación surge ante la demanda que desde el ámbito médico, social y educativo se presenta, cada vez con mayor frecuencia, sobre la atención a niños de alto riesgo biológico y social, y con trastornos del desarrollo. Este creciente interés se debe al alto índice de supervivencia de esta población, con la probable incidencia que ello va a tener sobre el aumento de las deficiencias en cualquiera de sus tipos.

En el Plan de Acción para personas con discapacidad (1997-2002) se puso de manifiesto que entre el 2% y el 3% de los niños presentan graves deficiencias al nacimiento, y que del 6% al 8% de los niños menores de 6 años presentan déficits o problemas importantes que cuestionan el proceso normal de su desarrollo. Esto supone para la Comunidad de Castilla-La Mancha que cada año nacen entorno a 1000 niños con algún tipo de deficiencia, y que en el tramo de edad comprendido entre el nacimiento y los seis años más de 17.000 niños tienen comprometida su maduración y progreso evolutivo por diversas alteraciones y problemas en el desarrollo.

La finalidad de este proyecto es establecer mecanismos para la detección, evaluación y seguimiento de los niños de alto riesgo de deficiencias en el desarrollo, con el fin de prevenir posibles trastornos y facilitar su integración educativa y social; es decir, supone una actuación preventiva. Dicha acción preventiva se inicia dentro del ámbito hospitalario lo cual nos va a permitir su detección y valoración precoz, ya antes del momento del nacimiento o en los primeros meses de vida, así como

establecer las orientaciones necesarias para que estos niños y sus familias reciban los apoyos necesarios en cada etapa de su desarrollo.

Además, este proyecto pretende plantear unos mecanismos de coordinación entre los servicios sociales, sanitarios y educativos. Así mismo, el niño a través de estos programas recibirá la atención directa que precisa tanto desde el punto de vista médico como del educativo y el social. Al mismo tiempo se deberá apoyar y asesorar a los padres para facilitar este proceso de atención. Todo ello va a facilitar el proceso integrador del niño en la escuela infantil y en el sistema educativo en general, y se constituye como un elemento de educación compensatoria ante las carencias que sufren, que de no ser atendidas provocarían la aparición de dificultades o alteraciones en el desarrollo. Supone a su vez, un elemento básico en la formación de los profesionales que en la actualidad se dedican a la atención de estos niños en la etapa 0-3 años, etapa crucial para el desarrollo posterior.

Los primeros trabajos sobre el desarrollo de los recién nacidos y en concreto sobre los recién nacidos prematuros, se iniciaron con la doctora Als (1979) en EE.UU. Así mismo en Alemania el profesor Wolke desarrolló durante siete años un seguimiento a un grupo de niños prematuros.

En España los primeros trabajos en estimulación precoz con niños de alto riesgo biológico se iniciaron en las Comunidades de Madrid, Cataluña y Navarra en los años 80. Más concretamente en el caso de Madrid, se inician estos trabajos en el hospital de la Cruz Roja de Madrid, con el Dr. Sáez y el Dr. González Mas, en la uni-

dad de valoración madurativa. Al mismo tiempo, en el Hospital Santa Cristina de Madrid se inició una unidad de estimulación temprana, con un equipo de trabajo estable que continúa desarrollando su trabajo en la actualidad. Y que se ha impuesto como modelo de referencia en la intervención con niños comprendidos entre los 0 y los 3 años.

Desde 1990, el Hospital Clínico Universitario San Carlos de Madrid está realizando un programa de control y seguimiento de la población de alto riesgo de deficiencia, que se ha concretado en una serie de investigaciones (Retortillo Franco, 1989; Valle Trapero, 1991; Saenz-Rico de Santiago, 1995; D'Angelo Menéndez, 1996; Guerra, 1996; Vidal Lucena, M. 1997) centradas en la población denominada de Alto Riesgo de Deficiencias y en la actualidad conforman una línea de investigación consolidada dentro del servicio de neonatología.

Por su parte, el Hospital de Getafe, de la Comunidad Autónoma de Madrid, está realizando una experiencia piloto para la detección, derivación y seguimiento de niños de alto riesgo biológico y social de padecer deficiencias.

En la actualidad la doctora Als continúa trabajando sobre el desarrollo y la intervención con familias de niños de alto riesgo biológico llevando a cabo programas de seguimiento e intervención individualizados para los niños y sus familias. Por su parte el profesor Wolke está realizando una investigación (Gain study) sobre una muestra de 100 niños de muy bajo peso observando diversos aspectos relativos al desarrollo psicomotor y lingüístico del niño, así como aspectos relativos a las interacciones madre-hijo y al tipo de apego desarrollado con el niño.

En Italia, Fava Viccello y su equipo, están trabajando aspectos relativos al desarrollo emocional de los niños de alto riesgo biológico, así como analizando el tipo de observación que se establece entre la madre y el niño durante los dos primeros años.

Por su parte Sarasqueta (1995) lleva varios años realizando estudios epidemiológicos en Argentina sobre variables de alto riesgo social relacionadas con el bajo peso al nacimiento y la mortalidad perinatal.

Es importante destacar el hecho de que muchos niños de alto riesgo no presentan anormalidades neurológicas, ni retraso mental, pero sin embargo sí que experimentan dificultades significativas en el aprendizaje (McCarton, y cols., 1995). En muchas ocasiones estas dificultades no aparecen hasta que el niño no acude a un centro educativo. La identificación de estos indicios sería de gran importancia para la elaboración de programas de intervención que ayuden a prevenir estas dificultades; nuestra investigación tendría entre sus objetivos el de avanzar en esa línea a partir de los resultados que se han obtenido hasta ahora.

Con este trabajo pretendemos incidir en estos aspectos, creando un modelo de trabajo preventivo con los niños de alto riesgo y sus familias, ayudando a que los padres puedan adaptarse a sus características individuales de sus hijos durante los primeros años, y consiguiendo detectar, intervenir y derivar sobre problemas que se puedan presentar durante esta etapa.

Es importante resaltar la importancia que este proyecto tiene para mejorar la coordinación, que actualmente existe entre los distintos servicios de atención a la

infancia y que trabajan con niños de estas edades. Esta coordinación hasta el momento reconocida por muchos profesionales como deficitaria, sería revitalizada y supondría una forma de iniciar reuniones entre profesionales implicados en servicios sociales, sanitarios y educativos.

Nuestra investigación está centrada, prioritariamente, en explorar, sondear y describir la situación actual de la Atención temprana en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, en cada uno de los ámbitos de actuación Servicios Sociales, Sanitarios y Educativos.

Nos hemos planteado un estudio descriptivo para una mejor comprensión de este ámbito comunitario, y así poder asentar futuras bases para proyectos posteriores que utilicen estos conocimientos en el ámbito de la resolución de problemas teóricos y/o prácticos, así como para que variables relevantes en este área, sean controladas y no se conviertan en extrañas, anulando así la validez de posteriores investigaciones.

Con estas breves observaciones estamos en disposición de formular el enunciado de nuestro trabajo; sería así:

Análisis de la situación de la Atención temprana en la Comunidad de Castilla-La Mancha.

2. Objetivos del trabajo de investigación

A partir del enunciado y de los objetivos de este estudio, planteados en líneas anteriores, se van a centrar los objetivos de la investigación que definimos a continuación:

Analizar la legislación autonómica y ver si ésta permite la coordinación interdisciplinar entre los servicios sanitarios, sociales y educativos en el ámbito de la Atención temprana.

La política educativa es un factor condicionante muy importante de los objetivos generales de la educación y que, cara a nuestro proyecto, el hecho de que en política educativa se haya apostado por la atención educativa del niño “diferente” y por su integración, aunque de forma tímida y lenta, hace que éste no sea utópico e irrealizable.

Aunque el marco normativo es la base para el trabajo en este ámbito, en las 17 comunidades autónomas (todas ellas con competencias plenas), se organizan las acciones pertinentes de diferente manera. Esto determina la aparición de “algunas” diferencias entre ellas.

Resultaría ciertamente de interés recoger la situación detallada de cada comunidad autónoma pero, dado que ello requeriría un mayor espacio, consideraremos aquí la situación de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, como el primer paso para nuestro estudio.

Para poder realizar un análisis más exhaustivo, hemos subdividido este objetivo en los siguientes pasos:

A) Conocer la organización territorial de Castilla-La Mancha:

- a) En el Sistema Sanitario,
- b) de los Servicios Sociales Básicos,
- c) del Sistema Educativo,

B) Conocer el marco normativo autonómico que regula:

- a) El Sistema Sanitario,
- b) el Sistema Social,
- c) el Sistema Educativo,

C) Conocer la existencia de planes regionales que regulen la Atención temprana a nivel autonómico

Estudiar si existen unos recursos específicos de Atención temprana en los servicios sanitarios, sociales y educativos en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

El problema fundamental que se plantea en segundo lugar, es saber si existen recursos específicos de Atención temprana en esta Comunidad. Para poder realizar un análisis con mayor profundidad, se realizara según los distintos ámbitos de intervención.

De manera que el objetivo quedará así:

- A) Conocer los recursos existentes que los Servicios Sanitarios plantean a la población de 0-6 años desde la perspectiva de la Atención temprana.
- B) Conocer los recursos existentes que los Servicios Sociales plantean a la población de 0-6 años desde la perspectiva de la Atención temprana.
- C) Conocer los recursos existentes que los Servicios Educativos plantean a la población de 0-6 años desde la perspectiva de la Atención temprana.

A su vez cada uno de ello, se subdividirá para analizar la situación en cada una

de las provincias que componen esta Comunidad Autónoma.

Examinar la presencia de programas específicos de Atención temprana (prevención, detección e intervención) en los servicios sanitarios, sociales y educativos de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

En este tercer objetivo nos decidimos realizar un estudio para saber si, en los distintos ámbitos de actuación de Atención temprana en esta Comunidad, se han planteado programas específicos de prevención, detección e intervención para la población de 0-6 años, susceptible de recibir Atención temprana. Para poder realizar un análisis con mayor profundidad, a su vez, se hará según los distintos ámbitos de intervención, como en el caso anterior.

De manera que quedará así:

- A) Conocer los programas existentes que los Servicios Sanitarios plantean a la población de 0-6 años desde la perspectiva de la Atención temprana.
- B) Conocer los programas existentes que los Servicios Sociales plantean a la población de 0-6 años desde la perspectiva de la Atención temprana.
- C) Conocer los programas existentes que los Servicios Educativos plantean a la población de 0-6 años desde la perspectiva de la Atención temprana.

Considerar si es posible realizar censos georreferenciados de los niños nacidos en Castilla-La Mancha que nos permitan realizar un estudio de campo de las necesidades reales en esta autonomía.

Basándonos en la definición de Atención temprana propuesta por el GAT, diremos que la población a la que se va a atender es fundamentalmente los niños de 0 a 6 años, a sus familias y su entor-

no. Esta intervención debe darse lo más pronto posible y tiene que dar respuesta a los niños con trastornos en su desarrollo o con riesgo de padecerlos (Belda, 2002).

La evolución de los niños con alteraciones en su desarrollo dependerá en gran medida de la fecha de la detección y del momento de inicio de la Atención temprana. Cuanto menor sea el tiempo de privación de los estímulos mejor aprovechamiento habrá de la plasticidad cerebral y potencialmente menor será el retraso (GAT, 2000).

En el informe técnico sobre el modelo de intervención en Atención temprana para la región de Murcia, se entiende por usuario de los programas de Atención temprana a la población en general (en la vertiente preventiva de los programas), los niños de riesgo biológico o socioambiental y los que tienen discapacidades establecidas, y además a sus familias y al entorno. Es necesario elaborar cada programa de Atención temprana como un proyecto global de desarrollo que asegure para el niño la disponibilidad de todos los tratamientos e intervenciones que su condición requiera y para la familia, la continuidad de los servicios y recursos que precise para el óptimo desarrollo de su hijo (VVAA, 2002, 39).

Es fundamental dar respuesta a las necesidades del niño con discapacidad o con riesgo de padecerlas que obligarán a buscar servicios especializados que puedan ofrecer tratamientos de manera global, con el fin de responder a las necesidades de la primera infancia, originadas por alteraciones en el desarrollo o deficiencias (FEAPS, 2001).

Por ese motivo es esencial conocer la población "real" susceptible de recibir Atención temprana, para posteriormente ver la relación existente entre las necesi-

dades reales del contexto geográfico y los recursos específicos existentes.

3. Método

3.1. Muestra

La muestra de este trabajo es muy variada, teniendo en cuenta los diferentes objetivos del mismo. Así, podemos hablar de: todo el marco normativo autonómico que hace referencia a los Servicios Sanitarios, Sociales y Educativos que atienden a la población de 0 a 6 años; los recursos específicos de Atención temprana (sanitarios, sociales y educativos) existentes en cada una de las provincias que componen la comunidad autónoma; los programas que se llevan a cabo en las Consejerías en materia de prevención, detección e intervención para niños con edades comprendidas entre los 0 y los 6 años y todos los nacidos en los hospitales públicos de las cinco provincias.

3.2 Diseño

En el presente estudio se utilizará la metodología *ex-post-facto*, es decir, no pretendemos modificar el fenómeno o situación objeto de análisis, pues la relación entre las variables ya se ha producido con anterioridad, sólo queremos registrar sus medidas, explorar relaciones, y trata de asociar y comparar grupos de datos.

El plan general de investigación seguido ha sido el siguiente:

- a) Identificación del problema de investigación: justificación y planteamiento
- b) Revisión de fuentes bibliográficas

- c) Definición de los objetivos del trabajo
- d) Recogida de datos: Elaboración de los instrumentos de medida y aplicación (elaboración de una base de datos)
- e) Análisis de los datos obtenidos y proceso de valoración (sobre aspectos formales de la normativa, los recursos y los programas)
- f) Conclusiones y propuestas

4. Análisis de los datos

El objetivo fundamental de este trabajo es analizar la situación de la Atención temprana en Castilla-La Mancha, a continuación detallamos cada objetivo propuesto analizando los datos obtenidos.

4.1 Análisis de la legislación autonómica sobre Atención temprana

El primer paso que hemos creído conveniente realizar en este estudio sobre la coordinación interdisciplinar entre los tres ámbitos desde los que se trabaja la Atención temprana en Castilla-La Mancha, era conocer la situación real (es decir, la organización territorial de cada uno de ellos, debido a la gran extensión que presenta

esta Comunidad Autónoma), el marco normativo relacionado con la Atención temprana y la existencia de planes regionales que regulen esta área.

Tras realizar dicho análisis, en este estudio sobre la situación real en cuanto al marco normativo de Castilla-La Mancha, podemos confirmar una parte de la hipótesis planteada, es decir, existe una legislación autonómica en el ámbito de la Atención temprana en los Servicios Sanitarios, Sociales y Educativos. En concreto:

1. Existe una legislación autonómica en la Consejería de Sanidad para atender a la población de 0 a 6 años con trastornos en el desarrollo y/o con riesgo de padecerlos
2. Existe una legislación autonómica en la Consejería de Bienestar Social para atender a la población de 0 a 6 años con trastornos en el desarrollo y/o con riesgo de padecerlos.
3. Existe una legislación autonómica en la Consejería de Educación para atender a la población de 3 a 6 años con trastornos en el desarrollo y/o con riesgo de padecerlos.
4. Como podemos comprobar en el siguiente cuadro, la mayoría de normativa que hemos registrado es de la Consejería de Educación (48%); pero la única Consejería que habla abiertamente de Atención temprana es la de Bienestar Social. (Figura 1)

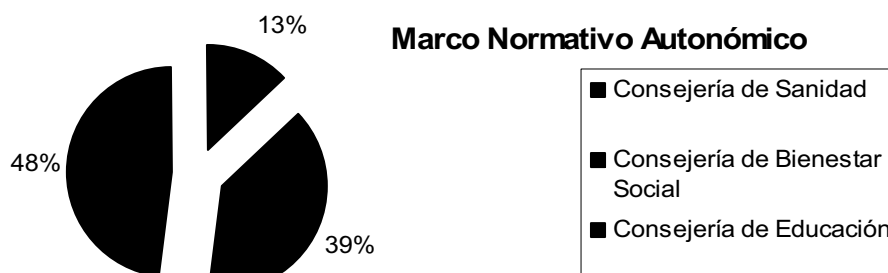


Figura 1. Normativa sobre Atención temprana.

5. Aunque en alguna normativa se plantea la necesidad de colaboración y de coordinación entre servicios; no existe ningún plan autonómico que regule la Atención temprana en los tres ámbitos y que permita la coordinación interdisciplinar entre los servicios sanitarios, sociales y educativos.

4.2. Análisis de los recursos autonómicos en materia de Atención temprana

Otra manera de enfocar el tema de la coordinación interdisciplinar, es estudiar los recursos existentes en esta área y poder definir los recursos atendiendo a los tres ámbitos desde los que se trabaja la Atención temprana en Castilla-La Mancha.

Tras realizar dicho análisis, en este estudio sobre la situación real en cuanto a los recursos existentes en Castilla-La Mancha, podemos confirmar que existen recursos específicos de Atención temprana en los Servicios Sanitarios, Sociales y Educativos en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Además podemos añadir que:

1. Existen recursos dependientes de las Delegaciones Provinciales de Sanidad que atienden a la población de 0 a 6 años con trastornos en el desarrollo y/o con riesgo de padecerlos, de los que un 28% se encuentran en la provincia de Toledo (figura 2).

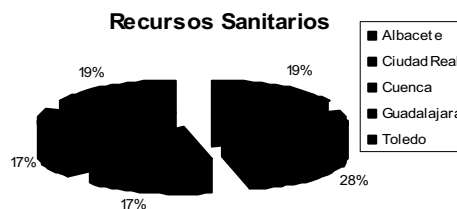


Figura 2.

2. Existen recursos dependientes de las Delegaciones Provinciales de Bienestar Social que atienden a la población de 0 a 6 años con trastornos en el desarrollo y/o con riesgo de padecerlos.

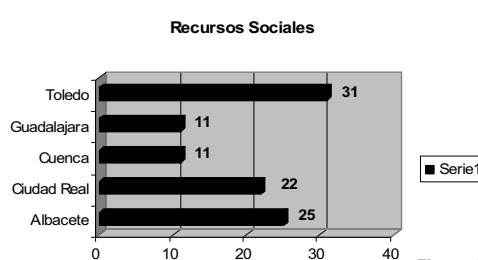


Figura 3.

3. Existen recursos dependientes de las Delegaciones Provinciales de Educación que atienden a la población de 0 a 6 años con trastornos en el desarrollo y/o con riesgo de padecerlos (Figura 4).

Recursos Educativos

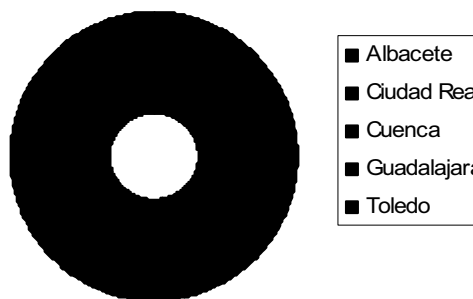


Figura 4.

4.3. Análisis de los programas específicos de Atención temprana en los servicios sanitarios, sociales y educativos

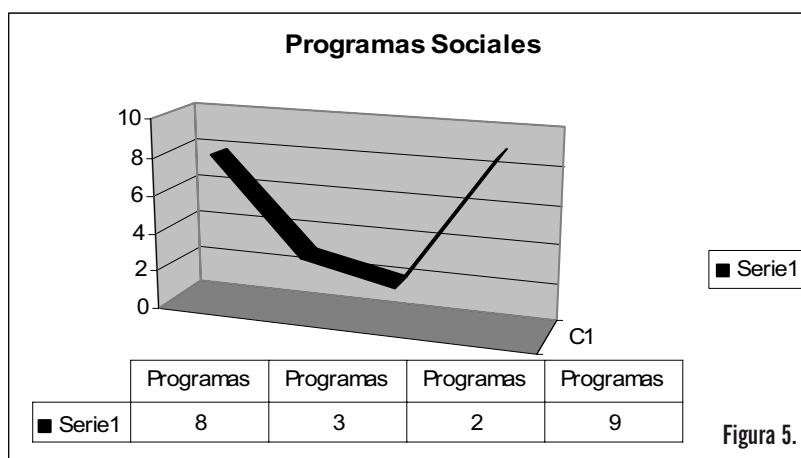
Con este objetivo nos interesaba conocer si, en nuestros recursos existentes se han planteado programas específicos de prevención, detección e intervención para la población de 0 a 6 años, susceptible de recibir Atención temprana.

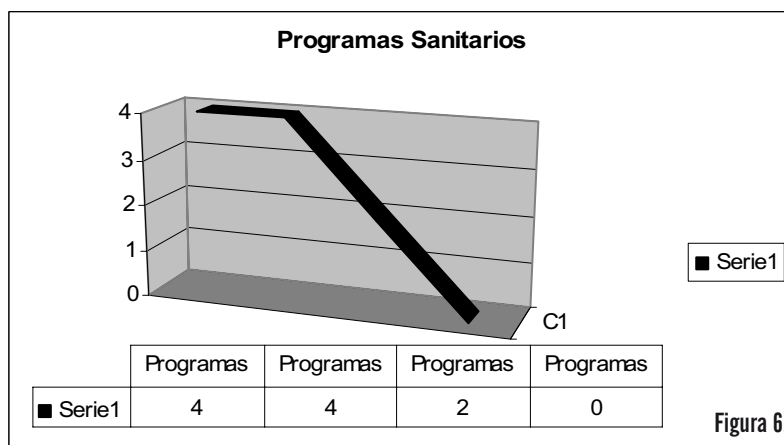
Tras realizar dicho análisis, en este estudio sobre los programas específicos de Atención temprana (prevención, detección e intervención) en los Servicios Sanitarios, Sociales y Educativos de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, se puede decir que:

1. Existen programas de prevención, detección e intervención en la Consejería de Sanidad que atienden a la población de 0 a 6 años.
2. De los programas sanitarios un 40 % son preventivos, un 20 % de detección precoz. No se han contabilizado cuantitativamente los programas de

intervención, pero tras las reuniones tenidas con algunos de estos servicios, nos consta que se realizan intervenciones individualizadas en los casos en que es necesario. Para cuantificarlos deberíamos tener acceso a las bases de datos de todos los servicios (figura 5).

3. Dentro de la campaña de prevención, la Consejería de Sanidad ha editado Documentos y Materiales de apoyo, que utiliza para sensibilizar, informar y formar a la población.
4. Existe un marco normativo por el que se convocan subvenciones a asociaciones sin ánimo de lucro y a la participación ciudadana para la creación de proyectos de educación para la salud
5. Existen programas de prevención, detección e intervención en la Consejería de Bienestar Social que atienden a la población de 0 a 6 años (figura 6).
6. De los programas sociales un 14 % son preventivos, un 9 % de detección precoz. No se han contabilizado cuantitativamente los programas de intervención (41 %), pero tras las reuniones tenidas con algunos de estos servicios, nos consta que se realizan





intervenciones individualizadas en los casos en que es necesario. Para cuantificarlos deberíamos tener acceso a las bases de datos de todos los servicios

7. Existen asociaciones y/o organizaciones que tienen convenios de colaboración con la Consejería de Bienestar Social en los Centros de Desarrollo Infantil y Atención temprana (CDIAT):
8. Existen conciertos con diferentes asociaciones, en el resto de programas que anteriormente se han detallado, como es el caso de los Centros de Atención a la Infancia concertados, o convenios municipales con la Consejería de Bienestar Social
9. Existen conciertos con organizaciones relacionadas con el Servicio de Infancia y Familia, como: Cruz Roja Castilla-La Mancha, Save the Children, Confederación Castellano-Manchega de Minusválidos Físicos COCEMFE, Coordinadora de Asociaciones de Inmigrantes de Castilla-La Mancha, entre otros.
10. No se han contabilizado cuantitativamente los programas de prevención, detección e intervención en la Consejería de Educación que atienden a

la población de 0 a 6 años; pero tras las reuniones tenidas con algunos de estos servicios, nos consta que se realizan intervenciones individualizadas en los casos que es necesario. Para cuantificarlos deberíamos tener acceso a las bases de datos de todos los servicios.

11. Existe un convenio con la Consejería de Educación para la colaboración junto con la ONCE (Organización Nacional de Ciegos) para la puesta en marcha del "Servicio de Atención temprana de la ONCE"
12. Aunque en las Jornadas de Atención temprana (organizadas por la Universidad de Castilla-La Mancha, en sus tres ediciones) los representantes de las tres Consejerías han hecho declaración de intenciones de coordinarse y han apelado a aquella normativa que lo plantea (ver hipótesis 1); no existe ningún plan autonómico que regule la Atención temprana en los tres ámbitos y que permita la coordinación interdisciplinar entre los programas ofrecidos por los servicios sanitarios, sociales y educativos.

4.4 Realizar censos georreferenciados de los niños nacidos en Castilla-La Mancha

Es fundamental dar respuesta a las necesidades del niño con discapacidad o con riesgo de padecerlas que obligarán a buscar servicios especializados que puedan ofrecer tratamientos de manera global, con el fin de responder a las necesidades de la primera infancia, originadas por alteraciones en el desarrollo o deficiencias (FEAPS, 2001).

Tras haber analizado el marco normativo, los recursos existentes y los programas que se están llevando a cabo en Castilla-La Mancha, nos interesa conocer si, en nuestra muestra de niños nacidos desde el año 2000, las necesidades que presentan tienen “relación” con los recursos existentes en la Comunidad.

Los criterios que se han considerado como requisitos necesarios para pertenecer a la muestra de estudio son:

1. Haber nacido en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha
2. Haber nacido desde el año 2000
3. Haber nacido en un Hospital público
4. Tener los factores de riesgo biológico y/o social seleccionados por el GAT (2000).

El problema fundamental que se plantea, en primer lugar, es saber si es posible diferenciar a los niños nacidos con alto riesgo de padecer algún tipo de deficiencia o retraso, de los nacidos “normales” y realizar un censo de los mismos. Hace falta demostrar, además, la frecuencia de estos nacidos y ver cuanto se acerca a los porcentajes obtenidos a nivel nacional.

Basándonos en un criterio “racional”, podemos esperar que, por lo que respecta a las puntuaciones obtenidas en los ítems de diagnóstico, sean superiores los resultados obtenidos por los sujetos normales que los obtenidos por los sujetos de alto riesgo.

Además nuestro propósito es identificar aquellas zonas geográficas que, por diversos motivos, tengan una mayor prevalencia de niños susceptibles de recibir Atención temprana. En estudios posteriores se debería analizar los motivos de estas prevalencias para poder prevenir siguientes casos, si eso fuera posible.

En este momento no podemos realizar conclusiones de este objetivo, puesto que no hemos llevado a cabo todas las fases del mismo, debido a las dificultades encontradas para tener acceso a cierta información.

5. Conclusiones y propuestas

El desarrollo evolutivo humano ha sido estudiado a lo largo de la historia desde múltiples enfoques: desde tendencias orgánico-mecanicistas, desde la medicina, la psicología, la pedagogía, desde un solo ámbito a modelos Inter y transdisciplinarios.

Este trabajo se incluye en esta línea de investigación, es decir, analiza la dimensión cuantitativa del colectivo y sus características socio-demográficas principales, así como la panorámica de los recursos especializados existentes; para orientar futuros trabajos sobre la respuesta sanitaria, social y educativa de estas personas a la adaptación de métodos, programas,

intervenciones, terapias y/o actividades encaminadas a un mejor desarrollo evolutivo.

Nuestro estudio es, fundamentalmente, de carácter descriptivo. Hemos constatado, a lo largo de nuestro trabajo, que era conveniente conocer mejor a este colectivo (de ahí que sea un estudio descriptivo) y los medios con los que ya se cuenta antes de diseñar una política integral y coherente de actuación desde cualquier enfoque que pudiéramos considerar bueno para ellos.

En general, puede decirse que este tipo de análisis presenta unos beneficios evidentes a nivel de optimización y planificación de recursos (sanitarios, sociales y educativos). Por ello creemos que debería crearse un equipo interdisciplinar relacionado con los ámbitos sanitario (medicina, enfermería, fisioterapia...), social (trabajo social y educación social) y educativo (psicopedagogía, pedagogía, magisterio...) que:

- a) Trabajen en coordinación para la elaboración de unos protocolos que valoren los casos de alto riesgo (biológico y social).
- b) Trabajen en coordinación (los profesionales del hospital con los profesionales del resto de recursos que proporcionan Atención temprana) para crear los medios necesarios para la derivación de casos de alto riesgo (biológico y social) y con patologías, en el momento de dar el alta en el centro sanitario.
- c) Analicen con las Delegaciones Provinciales las situaciones obtenidas para optimizar y planificar mejor los recursos existentes y/o plantearse la posibilidad de incremento de los mismos.
- d) Puedan realizar un estudio de seguimiento de aquellos casos detectados de alto riesgo: ver si han llegado a los recursos existentes, si han sido objeto de algún programa de intervención, si es así qué tipo de intervención han recibido: preventiva, rehabilitadora...

Referencias

- ALONSO, J. M. (1997). *Realizaciones sobre discapacidad en España. Balance de 20 años. Atención temprana*. Madrid: Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalías.
- ARIZCUN, J. (2002). "Aspectos neonatológicos y factores de riesgo en atención temprana", en *Rev. Neurol* 2002; 34 (Supl. 1): S136-S139.
- BELDA, J. C. (2002). *El desarrollo Infantil y la Atención temprana*, Madrid: Portal Paidós/Genysi
- BRITO De LA NUEZ, A. y PÉREZ-LÓPEZ, J. (2004). *Manual de Atención temprana*. Madrid: Pirámide
- CONSEJERÍA DE BIENESTAR SOCIAL (1999). *Plan Regional de Acción para personas con Discapacidad en Castilla-La Mancha 1999-2003*. Junta de Comunidades de Castilla La Mancha.
- FEAPS (2001). *Orientaciones para la calidad. Manual de Buenas Prácticas. Atención temprana*. Madrid: FEAPS. <http://www.feaps.org/manuales/temas/1/1-amb-his.htm>.
- FEISD (2004). "Historia de la Atención temprana", en *Revista de la Federación Española del Síndrome de Down*, n.º 25. Especial A.T.
- FERRÁNDIZ, I. M. (coord.) (2003). *Guía de recursos de Atención temprana de Castilla-La Mancha*. Edita: APATCAM bajo el patrocinio de la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha.

- FERRANDIZ, I. M.; BELENCHON, B.; HERNÁNDEZ, J. V. y RODRÍGUEZ, M. (2002). *I Jornadas de Atención temprana: Libro de Actas*. Cuenca: Diputación Provincial de Cuenca.
- GARCÍA, F. A. (2002). "Reflexiones sobre el futuro de la Atención temprana desde un Modelo Integral de Intervención", en *Siglo Cero*, 32 (2), 5-14.
- GRUPO DE ATENCIÓN TEMPRANA (2000; 2002). *Libro Blanco de la Atención temprana. Documento 55/2000*. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalías.
- GENYSI (1999). *La A.T en la Comunidad de Madrid: situación actual y documentos del Grupo PADI. -Asociación Interdisciplinar para la Prevención y A.T de deficiencias*. Caja Madrid. Obra Social.
- GUTIEZ, P. y cols. (2005). *Atención temprana. Prevención, detección e intervención en el desarrollo (0-6 años) y sus alteraciones*. Madrid: Complutense.
- JCCM (2002). *Plan de Salud de Castilla La Mancha 2001-2010*. Toledo: Junta de Comunidades de Castilla La Mancha.
- LEÓN, M. J. y ARROYO, R. (2003). *La Atención temprana*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada.
- MENDIETA, P. y GARCÍA-SÁNCHEZ, F. A. (1998). "Modelo Integral de Intervención en Atención temprana: organización y coordinación de servicios", *Siglo Cero*, nº 29 (4; 11-22).
- MILLÁ, M. G. (2002). "El asociacionismo en Atención temprana.", en *Textos y Documentos*. Madrid: Real Patronato de Discapacidad
- MOLINUEVO, J.; VALLE, M.; ARIZCUN, J.; ARRABAL, C. y GUTIEZ, P. (2002). "Proyecto de investigación con familias en un servicio de neonatología", en *Revista de Atención temprana*, vol. 5, (1), pp. 40-46.
- POCH, M. L. (2003). "Servicios Sanitarios en torno a la Atención temprana ", en *Minusval*, N.º 3, 52-54.
- PORTELLANO, J. A. (2002). *Capacidad predictiva de los Signos Neurológicos Blandos en el desarrollo de los niños de bajo peso al nacimiento*. X Reunión Interdisciplinar sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias. En www.paidos.rediris.es/genysi/
- SORIANO, V. (Dir.) (1999). *Intervención Temprana en Europa. Tendencias en 17 países europeos*. Agencia Europea para el Desarrollo y la Educación Especial. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.

Sobre el autor

Dra. Isabel María Ferrándiz Vindel.

Profesora Titular de Universidad de la Universidad de Castilla-La Mancha.
Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades (campus de Cuenca).

Una historia de vida escolar

ISSN: 1130-0876

Recepción: octubre

Aceptación: noviembre

M.ª Teresa Núñez Mayán
(Universidad de A Coruña)

RESUMEN

En el presente artículo se reconstruye la historia de vida escolar de una joven con parálisis cerebral que ha finalizado sus estudios de derecho y trabaja actualmente como asesora jurídica en una asociación destinada al apoyo de personas con discapacidad. La autora, que ha seguido el caso a lo largo de los años, opta por ceder la palabra a la protagonista de la historia, para que sea su propia voz la que llegue al lector sin interferencias. Anxela inicia su historia cuando se están gestando las primeras leyes de integración en España. Los obstáculos que se encontró en su camino, son los suyos, pero también son los de cientos de chicos y chicas como ella que fueron abriendo las puertas a la inclusión educativa.

PALABRAS CLAVE

Vida escolar, parálisis cerebral, educación inclusiva.

ABSTRACT

The current study examines the school life history of a young girl with cerebral palsy. She has finished her studies in Law and, now she is working as a legal consultant for an association focused on supporting people with disabilities.

The author has followed the case for a few years and, in the end, she decides to give voice to the main leading character of the story so that the reader can reach all the information without interferences. Anxela starts her personal history when the first integration laws in Spain were introduced. Her obstacles, all along the way, are similar to those of hundreds of girls and boys that, likewise, managed to open doors to inclusive education.

KEY WORDS

School life, cerebral palsy, inclusive education.

(Pp. 35-45)

Introducción

C. Wright Mills (1993) les recomienda a los investigadores noveles que no separen el trabajo de sus vidas, porque las dos cosas son demasiado serias como para permitirse esa disociación. Les propone que aprendan a usar su experiencia de vida en el trabajo intelectual, examinándola e interpretándola sin cesar.

En mi tesis doctoral, de la que forma parte el material que se presenta a continuación, he tratado de tener en cuenta este consejo. Sirva esta razón para disculparme ante el lector del exceso de referencias personales que de no tratarse de un estudio de inspiración etnográfica podrían ser injustificables.

En el año 1982 entré a formar parte de los Equipos Psicopedagógicos de la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia. La integración estaba empezando a fraguarse, de hecho había sido uno de los principios rectores del Plan Nacional para la Educación Especial del año 1978. La LISMI acababa de promulgarse y por lo tanto no había empezado a aplicarse. Aún faltaban tres años para que el Proyecto Experimental de Integración desarrollado a partir del Real Decreto de 1985 conmocionase el mundo educativo.

Por aquel entonces, dentro y fuera de la escuela estaba plenamente instaurado un modelo individual. Predominaba una práctica y un pensamiento: los niños y niñas con discapacidad deberían escolarizarse allí donde había los recursos necesarios para atenderlos, es decir, donde lo habían hecho siempre: en los centros específicos.

En este contexto en el que los profesionales de la psicología y la pedagogía está-

bamos planteándonos el significado de la integración y la mayoría del profesorado permanecía aún ajeno a este concepto, había quien no podía esperar. Padres y madres que tenían que tomar una decisión porque llegaba la hora de escolarizar a sus niños o niñas con discapacidad. Muchos de ellos, organizados en asociaciones de apoyo a la integración, emprendieron “una batalla” que fue larga y difícil, pero que en cualquier caso, valió la pena.

Uno de estos casos fue el de Anxela. Recuerdo las primeras noticias que tuve de ella. Hacía poco tiempo que había empezado a trabajar como orientadora en los Equipos Psicopedagógicos, cuando en una de las reuniones se comentó la pretensión de escolarizarse en un colegio ordinario de una niña Parálítica Cerebral, que carecía de movilidad autónoma y problemas que afectaban a la inteligibilidad de su lenguaje. El caso era tan inusual en aquel principio de los ochenta, que aunque no era competencia del Equipo de la ciudad en la que yo trabajaba y por lo tanto correspondía a otros profesionales, su caso acabó siendo objeto de debate en toda la provincia.

Las opiniones aunque hoy, cuando ya pasaron más de veinte años, parezca extraño, no estaban nada claras, no eran unánimes. Fueron muchas voces las que se oyeron considerando la petición un despropósito. En unos casos porque se estimaba que un centro ordinario no era un lugar adecuado para la escolarización de un caso como éste y en otros porque se temían los efectos de tomar una decisión de integración con la oposición de toda la comunidad educativa, pues en el colegio al que ella aspiraba a escolarizarse la oposición del profesorado era mayoritaria. También había opiniones favorables que apostaban por romper las rutinas y buscar una solución normalizada para la escolarización.

Con muchas dificultades, después de mucho más tiempo y con mucho más esfuerzo que en una escolarización ordinaria, después también de muchas angustias y tensiones de los padres, se emitió un dictamen favorable a la escolarización en un centro ordinario y se buscó uno en que la comunidad educativa aceptase su entrada.

Anxela fue, por lo tanto, una de las primeras niñas con Parálisis Cerebral que se escolarizó en un colegio ordinario en Galicia. Su lucha y la de sus padres por encontrar “un lugar” en el sistema educativo no acaba ahí. He seguido su trayectoria a lo largo de los años y he podido ver que fueron muchos los obstáculos que tuvo que vencer, de algunos de ellos hay pruebas en las hemerotecas ya que encontraron eco en la prensa local.

Hoy Anxela ha acabado su licenciatura de derecho y trabaja como asesora jurídica en COGAMI. Participa activamente en el Movimiento de Vida Independiente y pone generosamente su experiencia a disposición de quien esté dispuesto a luchar por la inclusión educativa. Por eso muchos años más tarde, trabajando ya en la Universidad, cuando empecé mi tesis doctoral sobre los logros y limitaciones de la integración educativa, pensé que su caso sería un magnífico exponente de lo que supuso esta etapa. He decidido ofrecer su testimonio directo, sin intercalarlo con mis propias interpretaciones, porque creo que éstas no deben de desvirtuar su propia voz.

Como es habitual en este tipo de investigaciones, el nombre de los centros educativos y del profesorado no es el auténtico, porque, entre otras razones, considero que no es un dato relevante para la investigación.

1. La experiencia de Anxela

1.1. Entrar en el colegio, el primer obstáculo

T.- Me gustaría conocer tu historia escolar, como fue tu comienzo en el colegio, qué dificultades y qué ayudas tuviste, en fin... todo lo que tú recuerdes o te parezca importante de esa etapa.

A.- Empecé a los tres o cuatro años. A la edad normal, cuando empiezan todos los niños.

T.- ¿Sabes si hubo dificultades en esa época para escolarizarte?

A.- Que yo recuerde no, tal vez porque en el jardín de infancia mis padres conocían a la profesora, pero no hubo problemas en esa época.

T.- ¿Y cuándo te escolarizaste en el colegio de Infantil?

A.- Primero fui al colegio “General Sanjurjo”. Allí las cosas se complicaron extraordinariamente. Tuvieron que sacarme del colegio porque no me prestaban ninguna atención. Al principio no me atendían, me tenían marginada. Los chicos que venían de prácticas de la Universidad decían: -¿Pero a esa niña que le pasa?- Porque no me dejaban ir a los recreos. Como yo no podía escribir con una caligrafía perfecta, pues no me dejaban salir hasta que hacía bien la letra, es decir, nunca. Me tenían allí hasta horas “bisiestas”, hasta que conseguía hacer algo con el lápiz. Era arcaico del todo. No aprendí nada. Fue un retroceso respecto al jardín de infancia.

T.- ¿A dónde fuiste después en Primaria?

A.- Intentaron escolarizarme en el Camilo José Cela, que me correspondía por zona. Mi hermano, que es mayor que yo, iba allí. Intentaron meterme, pero todo eran

obstáculos: que no había personal de apoyo, que a ver qué hacíamos con la niña si quería ir al baño, si quería comer, si quería tal cosa o la otra...? Todo eran problemas. La Consellería en aquel momento no daba facilidades, decía que era muy difícil escolarizarme en un colegio normal. Me pusieron muchísimas pegas.

Era el colegio que me tocaba por zona. Mis padres lucharon mucho, pero llegó un momento en que era tal el rechazo, que aunque estaban convencidos de que si seguían adelante lo conseguían, creyeron que con esas actitudes en el colegio no valía la pena. Había profesores que sí, que estaban a favor, pero había un grupo que presionaba en contra de mi entrada y no había forma de convencerlos.

T.- Entonces, ¿qué hicieron tus padres?

A.- Me llevaron al Blanco Amor, que no me correspondía por zona. Mi madre conocía a una profesora, a la de Educación Especial, que fue la que dio facilidades para que me admitiesen. Pero tenía un problema, no me quedaba cerca de la casa. Quedaba muy lejos, no había autobuses para ir. Mis padres tenían que llevarme y recogerme todos los días, hasta que se consiguió, años más tarde, que un microbús me recogiese.

T.- ¿Adaptado?

A.- Bueno, adaptado... "entre comillas", porque no tenía plataforma ni nada. Me subían "a pelo". Cabía dentro la silla, eso sí, pero no había plataforma para subirla.

T.- ¿Aún ahora es así?

A. - Ahora creo que la hay, pero en ese tiempo no. Había una persona de apoyo aparte del conductor, que ayudaba a subirme.

1.2. La vida en el colegio

T.- En el Blanco Amor, ¿tuviste algún problema para integrarte en el aula ordinaria?

A.- No. Primero estuve con Begoña en un aula de Especial porque, como en el anterior colegio no había hecho nada, perdí un curso y tenía que recuperarlo. Estuve un año en el aula de Educación Especial para poder hacer dos cursos en uno. La profesora me adaptó las áreas para pasar al curso siguiente.

T.- ¿Recuerdas los niños que había en el aula de Educación Especial con Begoña?

A.- Había algunos niños con retraso intelectual, pero con problemas de movilidad, pienso que fui la primera. Era un aula de Educación Especial para alumnos con retrasos escolares. Después fue cuando vinieron todos los que tenían problemas motóricos. Por ejemplo, dos hermanos con una enfermedad degenerativa, que a los ocho o nueve años se les desarrollaba, dejaban de andar y a los diecinueve morían. Cuando pusieron el autobús para problemas de movilidad yo era la mayor.

T.- ¿Estuviste en Educación Especial sólo un año?

A.- Un año de preparación, de adaptación porque había perdido mucho tiempo de aprendizaje y después ya me pusieron en el curso que me correspondía, en tercero.

T.- ¿Tenías algún personal de apoyo cuando estabas integrada?

A.- Había una persona para ayudar a trasladarme de sitio, porque cuando empecé en el Blanco Amor no tenía silla de motor. Pero el personal de apoyo fue posterior, cuando se consiguió el autobús escolar pusieron una persona de apoyo.

T.- ¿Una cuidadora?

A.- Sí, una cuidadora. Le llaman personal de apoyo, pero era una cuidadora.

T.- ¿Ibas algún tiempo a clases de E. Especial después del primer año?

A.- No, no. Begoña, la profesora de E. Especial, me hacía un seguimiento, pero no, no, yo estudié por mi cuenta, en mi casa.

T.- ¿Cómo te iba en el aula ordinaria?

A.- De esa época yo recuerdo que había bastante gente un poco especial. Había una profesora... ¡mira que me quedó grabado, eh! Tocaba la elección de delegado de curso. No se le ocurrió más que decirle a los compañeros, pero ¡delante de mí!, que no me eligiesen porque no podía levantarme para escribir en el encerado y no podía poner los nombres de los que se portaban mal...

¡el colmo! Llegué a casa, claro, llorando a todo llorar. Le dije a mi madre:- ¡mira lo que me dice la profesora!- Y claro, una niña de diez años u once años siempre quiere ser delegada porque lo pasas bien... ¡siempre me acuerdo de aquello!

T.- ¿Esas eran las actitudes más frecuentes?

A.- La profesora de 3.º y 4.º me quería mucho. Pero yo andaba con unas personas que bueno, que... en fin, que tenían un cierto retraso. Y claro, ella como no quería que estuviese siempre con ellas..., hubo ahí un pequeño problema... quería que estuviese con el resto de la gente. Nos separaron en 6.º de EGB para intentar que me relacionase con otras niñas. Cosa que me parece a mí un poco "heavy" ¡que dejen a los niños ir con quien quieran!

T.- ¿Esas niñas eran de tu clase?

A.- Sí, de hecho les costó mucho conseguir el certificado escolar. Hombre no tenían un retraso profundo, pero les costaba mucho aprender.

T.- ¿Tuviste problemas o dificultades para estudiar?

A.- No. Problemas nada. Escribía más lento y hacía las cosas con más calma, con más lentitud. A la hora de estudiar, como todos. Hasta recuerdo que un día la profesora se había enfadado con nosotros

porque no habíamos estudiado. Entonces dijo, para mañana, ¡examen! Había mucho que estudiar. Entonces a mí me había parecido fatal. Yo me había echado a llorar. Diciendo –¡esto no se hace!– Entonces, a la hora del examen me lo hizo oral y saqué un 9,5 y me dijo –¿y tú llorabas?–

T.- ¿Eras estudiosa?

A.- Sí.

T.- ¿Hacían alguna modificación, alguna adaptación, para que pudieses seguir el ritmo de la clase, en las explicaciones, en los exámenes, etc.?

A.- En las explicaciones no me hacía falta. En los exámenes, sí. Igual acortaban alguna pregunta o me lo hacían oral. O acortaban un poco los ejercicios, me decían –tú respondes esto, esto y esto, y ya está–, para que lo hiciese en el mismo tiempo que mis compañeros y no me cansase.

T.- ¿Aprendiste a leer y escribir en el propio colegio o en casa?

A.- Tuve una logopeda en casa para vocalizar mejor.

T.- ¿Pero aprendiste a leer con Begoña, la profesora de Educación Especial?

A.- Sí, a leer, sí.

T.- ¿Y a escribir?

A.- Y a escribir con Begoña y en la casa también, con mi madre. Había una logopeda que iba por casa y otra que hacía ejercicios con ella con una pelota, para estimular los músculos, también tenía una colchoneta y hacía allí ejercicios, pero en casa.

T.- ¿Acabaste 8.º de EGB con 14 años?

A.- Sí. A la edad normal.

1.3. Una nueva etapa y nuevos retos: el instituto

T.- ¿Después de EGB vino el Instituto?

A.- Sí. Yo recuerdo que había intentado ir al que me correspondía por zona, pero

había escaleras para subir y había que hacer un aula abajo. Optamos por ir al Torrente Ballester porque no tenía problemas de barreras.

En aquella época ya había comprado la silla de motor. Pero para ir al Instituto el recorrido era tremendo. Las aceras no estaban rebajadas. Gracias al trabajo de mi padre, que es aparejador municipal, conseguimos que se suprimieran muchas barreras de acceso en las calles. Él "dio la batalla" en el ayuntamiento y logró que el trayecto del instituto fuese accesible, para mí y para todas las personas con dificultades de movilidad. Me prepararon todo el camino, con rebajes y después iba sola. Bueno, me acompañaban muchas veces porque las puertas de entrada al instituto no eran automáticas y si llegaba tarde no podía abrir. Después, a la salida, iba yo ya con cualquiera.

T.- ¿Por parte de los profesores tuviste alguna dificultad en el instituto?, ¿Te pusieron alguna pega para integrarte?

A.- No. Había que habilitar un ascensor que estaba en desuso, pero para entrar, ¿no?

T.- ¿Tuviste cuidadora?

A.- Bastante limitado estás para que te limiten aún más... Sólo la necesité al principio en Primaria, porque no tenía silla motorizada.

T.- ¿Qué adaptaciones tuviste?

A.- La mesa del Instituto la tuve que comprar yo. Después quedó allí. En el colegio me ponían una silla normal. En la universidad compramos una y quedó allí también. Ordenador nunca lo usé. Era anti-ordenador. No me gustaba.

T.- ¿Y con los estudios tuviste alguna dificultad?

A.- No. Tenían que pasarme los apuntes porque yo no podía tomarlos porque escribía muy despacio.

T.- ¿Quién te los pasaba?

A.- Los compañeros. Porque los profesores no daban apuntes escritos. Debe haber alguna razón para eso, porque si pasas los apuntes, si les das las fotocopias a todos ¿con qué llenas la hora?

T.- ¿Cómo valoras globalmente tu paso por el instituto?

A.- ¿Cómo lo valoro? Bien.

T.- ¿A la hora de los exámenes, te ponían alguna dificultad?

A.- No. Me decían -haz un esquema, o escribe lo más importante-.

T.- ¿Qué tal de notas?

A.-Tuve promedio de Notable.

1.4. Selectividad ¿especial?

T.- ¿En COU, como te fue?

A.- En COU ya hubo problemas para el examen de selectividad. Eso, fue leña, pero, leña dura...

T.- ¿Cómo fue?

A.- Nada, primero se lo debieron comunicar a mis padres. A mí no me comunicaron nada. Y yo hice COU muy tranquila. Hasta que un día en la clase, un profesor me dijo:

- Oye ¿pensaste a dónde vas a ir, si vas a ir a Pontevedra o te quedas aquí?... Yo contesté sorprendida. -¿cómo? ¡Me quedo aquí, claro..!-

No entendía lo que me estaba diciendo, luego me explicó una compañera: - ¿No sabes que te dan la opción a ir a hacer la selectividad a un colegio especial en Pontevedra, en el colegio de los ciegos? Quieren mandar allí a la gente con problemas y a sus familiares (Anxela vivía en Santiago)

Llegué a la casa y mis padres me dijeron que no me lo habían contado antes para no preocuparme y que pensaban decirme más adelante.

La Consellería me proponía ir a examinarme a un centro donde no podías salir por problemas de filtraciones. Tenías que estar allí los tres días que dura la selectividad metida en un internado, fuera de tu ambiente y de tus compañeros, porque yo, a la gente que iba allí no la conocía de nada...

Como en Galicia no había nada legislado sobre la adaptación de las pruebas de selectividad, conseguimos la ley del MEC que se refería a este tema, y en esa ley nos basamos para defender que adaptaran la selectividad en el mismo centro en el que la hacían los demás compañeros de instituto. Fuimos a hablar con el presidente de la CIUGA, unos compañeros y yo, pero éste decía: –Tú tienes opción a examinarte aquí, pero en igualdad de condiciones que el resto–. O sea, me permitían examinarme con mis compañeros pero sin darme ni más tiempo que a los demás, ni nada. Y yo decía –¿qué es esto? O lo haces aquí y estás condenado a suspender... o te vas, ¡mira qué opción! –

Hubo movilizaciones de protesta del profesorado y de mis compañeros, porque lo consideraban y lo consideran como una segregación.

El asunto salió en todos los medios de comunicación, en la radio, en los periódicos.

T.- Y, al final, ¿conseguiste quedar con tus compañeros de instituto?

A.- Sí, hasta Xurxo Lobato (fotógrafo muy reconocido y premiado en Galicia) sacó una foto en la Voz de Galicia, en primera plana.

T.- ¿Cómo te hicieron el examen?

A.- Pues, nada..., dándome más tiempo. Quedándose un profesor allí conmigo. Aprovechábamos el tiempo de descanso y me decía: -mira, si quieres entrar un cuarto de hora más tarde, o así, entras, y después te quedas un poco más.

T.- ¿Fue el único año en el que se adaptaron las pruebas de selectividad en el lugar de origen de los alumnos?

A.- Fui yo la única en hacerlo, porque los mismos profesores que estaban a favor de la integración al final cedieron. Se echaron atrás porque nos ponían tantas pegas que algunos convencieron a los alumnos para que aceptaran trasladarse a otra ciudad a hacer el examen:

T.- ¿En qué año fue eso?

A.- Fue en el año 1995. Sí, yo recuerdo que los propios profesores que ayudaron a la integración, les recomendaban a los alumnos que aceptasen la propuesta de la administración y se fuesen a hacer la selectividad a Pontevedra. Porque había gente de Ferrol y de otras zonas que querían hacer el examen con sus compañeros, pero al final los convencieron...

T.- ¿Aprobaste la selectividad?

A.- Sí, aprobé.

T.- Y la única adaptación que tuviste fue la del tiempo ¿no?

A.- Sí, la del tiempo. No hicieron otra. Algunos profesores pedían un examen adaptado, que consistiría, por ejemplo, en hacer preguntas más cortas. Hacer un examen integrado pero adaptado en la forma. Pero dijeron que no, que podía haber problemas de filtraciones o que si se adaptaba el examen todo el mundo querría apuntarse “al carro”, que no podía ser...

T.- ¿No aceptaron?

A.- No, no aceptaron la adaptación.

T.- ¿La gente se movió mucho para apoyarte?

A.- Sí, los profesores de los institutos habían hecho además un modelo de examen para darle a CIUG (Comisión Interuniversitaria de Galicia que se ocupa del examen de selectividad) Un modelo de examen por si querían tomarlo como ejemplo para adaptar el examen que saliera en la selectividad, pero di-

jeron que no, que no podía ser, que era discriminar a los compañeros, ¡mira tú!

T.- ¿Con qué apoyos contaste para ofrecer esa resistencia?

A.- El apoyo familiar fue muy grande. En este caso fue determinante. Mis padres me ayudaron incondicionalmente y también mis compañeros y los profesores y conseguí hacer el examen en Santiago, mi lugar de residencia y aprobar la selectividad.

1.5. La Universidad

T.- Decidiste ir a la Universidad. ¿Por qué elegiste derecho?

A.- Porque era la que tenía más salidas. La verdad es que no tenía nada claro lo que quería hacer, y como estaba también una prima que la estaba haciendo en aquel momento dije: –¡a hacer justicia!–

T.- ¿Como te arreglabas en las clases con los apuntes?

A.- Los profesores no daban apuntes, pero se los pedía a los compañeros porque ellos te dicen que estudies por el libro pero ¿cómo te vas a meter esos tochos enteros?

T.- ¿Hacías muchas horas de estudio?

A.- Sí. Es una carrera dura. Hay mucha chapatoria.

T.- ¿Tuviste dificultades en la carrera?

A.- De acceso no. Iba yo sola. Cogía la silla e iba yo sola, porque había puertas automáticas para entrar y se abrían solas. En la universidad no hubo problemas de integración. No me pusieron pegatas para entrar. Únicamente tuve un problema con un profesor. Examinaba contra reloj. Hacía una pregunta y dejaba un cuarto de hora. La respuesta era el resumen de un tema de dos o tres folios. Pasaba el cuarto de hora, otra pregunta, otro cuarto de hora y otra pregunta...

Pues a mí, me hizo el examen igual que los demás...

T.- ¿Sin adaptarte el tiempo?

A.- No, el mismo tiempo que a los demás. ¡Pasó de adaptaciones! Todos los profesores, en los exámenes, se acercaban a mí diciendo: –oye, ¿necesitas más tiempo?– Porque yo no iba uno por uno explicándoles mi situación. Iba a clase todos los días. Ya me veían. A una persona en una silla de ruedas y con dificultades de movilidad, cualquiera sabe que no le puedes poner un examen contra reloj. Suspendí. Evidentemente, no había puesto nada. Me agobiaba, ¿sabes? Pero, es que era un bruto, pero ya para la gente normal. Hasta los que no tenían ningún problema se agobiaban con tal cantidad de cosas que había que poner. Un cuarto de hora no le llegaba a nada a los demás. ¿Te imaginas a mí? Cuando suspendí fui a hablar con él y le expliqué que yo no podía hacer exámenes contra reloj.

- ¡Ya! lo que has escrito lo tienes bien, pero escaso... me contestó. Yo le expliqué el problema del tiempo.

- Bueno, bueno, ya veremos, dijo.

En el examen final me presenté a toda y ¿sabes qué me dijo?

– Bueno, tiene usted ¡diez minutos más que los demás!. Salí indignada...

La segunda vez no pasé ¿sabes? fui a ponerle una denuncia al decanato, porque había vuelto a suspender.

En el decanato pesó el corporativismo, no se querían mojar... Los CAF (asociación de estudiantes) también lo denunciaron. Un profesor que llevaba el tema reconocía que era un problema de corporativismo. No querían hacerle un expediente y echarlo porque era un tipo problemático, faltaba a la clase mogollón...

Yo pedía la retroactividad, que si me hacían otra prueba, me pusiesen la nota en junio, pero me dieron largas... No lo

conseguí. En septiembre no me presenté porque aún no tenía respuesta. Se reunió una comisión de valoración, pero iba con tanta lentitud, que yo presenté la denuncia en junio, y en diciembre aún no me habían contestado. Finalmente hice el examen en diciembre con otro profesor, porque el anterior cogió un año sabático. Aprobé, pero quedó así la cosa. Me pusieron la nota en diciembre. No consiguieron nada, ni echarlo, ni nada.

T.- ¿En qué curso te pasó eso?

A.- En cuarto. Hasta ahí todo fue bien.

T.- Ahora estás trabajando cómo abogada, ¿no?

A.- Ahora sí, como asesora jurídica, como abogada no. El abogado va a pleitos. Yo no. Asesoro solamente. Al que tenga un problema de juzgado lo remitimos a un abogado.

1.6. La vida, el trabajo, la amistad, el ocio...

T.- ¿Piensas preparar una oposición? Porque los de derecho opositan mucho...

A.- No, nunca quise opositar. Por eso me busqué otra salida. En COGAMI, como las personas con discapacidad tienen, en general, muy bajo nivel de estudios no tuve mucha competencia cuando me propusieron el trabajo. Aquí cogen preferentemente a gente con discapacidad. Priman más eso, porque es la Confederación de Minusválidos. Como era licenciada, tuve más posibilidades de entrar. A mí la oposición no me gusta, eso de estar en casa horas y horas...

T.- ¿Te gusta salir y divertirse?

A.- Sí y soy muy nerviosa, y para las oposiciones hay que cerrarse unos años y yo tengo un carácter abierto, no me gusta estar cerrada.

T.- Además en la carrera habías trabajado muy duro...

A.- Estaba ya muy saturada de tanto estudiar. Inicialmente mi madre y mi padre pensaban que me pondría con las oposiciones cuando terminase la carrera, como hay reserva de plazas... Pero no, no quise.

T.- Acabas de llegar de la piscina, ¿cuándo empezaste a ir?

A.- Iba de pequeña. En el instituto lo dejé. Después empecé a ir en la carrera. Hicieron la rampa, después de que mi familia se movió mucho para conseguirlo, porque antes había escalera y no podía acceder por mí misma. Posteriormente hicieron un baño más amplio, para poder ducharse. Antes, al principio, no había un baño amplio. Todo se logró a base de reivindicaciones, gestiones, papaleo, entrevistas...

T.- ¿Y vestuario?

A.- Vestuario, sí. Pero no conectaba con la piscina y tenía que salir afuera en bañador y volver a entrar en la piscina por el otro lado, pasando un poco de frío.

T.- ¿Sigues yendo aún?

A.- Sí, sigo yendo tres veces a la semana.

T.- De los profesores, en general, ¿qué recuerdo tienes?

A.- En general, bueno.

T.- ¿Y de los compañeros?

A.- En la escuela primaria pienso que los niños son más egoístas, porque no quieren ayudarte. Te ven así como un poco más diferente, apartada.

T.- ¿Más en la escuela primaria que después?

A.- Excepto aquellas niñas que eran amigas mías, los demás no me ayudaban mucho. En una excursión, por ejemplo, que no fui con estas niñas, no había nadie dispuesto a empujar mi silla ni a estar conmigo y los profesores tenían que obligar diciendo:

- A ver... ¿A quién le toca dormir hoy con Anxela en la misma habitación?

- Recuerdo que los monitores decían: –¡Pero qué gente, tan, tan... sumamente egoísta!–
Eran niños que ya tenían doce o trece años y había que decirles cosas como: –pero hombre, ¡cogedla un poco!–
Tengo un recuerdo que me quedó grabado: Una vez un compañero se me acercó. La cuidadora preguntó: –¿vas con ella a dar un paseo?– Y entonces él contestó: –¿pero qué dirán mis amigos?– y se fue. Sí, tengo esos recuerdos...
- T.- ¿Y en el instituto?
- A.- En el instituto no, porque ya fui con gente conocida y ya tenía mis amigas y la gente era más mayor. Pero recuerdo que en EGB, sí, que todo el mundo tenía su pareja formada y yo quedaba allí en el autobús sola, sola...
- T - ¿En la universidad?
- A.- Casos puntuales, pero vamos...vas haciendo tus amigos, aunque algunos no quieren... Primero que sí..., luego te ponen disculpas a la hora de salir..., pero son casos puntuales, que te encuentras. Pero percibí más egoísmo en los niños pequeños.
- T.- A lo mejor es que pasó más tiempo desde que estuviste en Primaria... ¿crees que puede ser que haya ido cambiado la manera de pensar de la gente? Cuando tú empezaste los niños no estaban habituados a compartir el espacio con una persona con discapacidad.
- A - Yo era casi la única en el colegio y la primera en el instituto también. Pero bueno, chavales que dieron charlas, ciegos por ejemplo, decían lo mismo: que en las primeras épocas de la adolescencia e infancia, notaban más egoísmo por parte de la gente. Debe de ser que en esa época quieres más cachondeo y eres más inconsciente ¿no?
- T.- ¿Qué crees que te ayudó a superar-te, a tirar para adelante y acabar una carrera?
- A.- No sé, el carácter..., los apoyos recibidos..., porque si no tienes apoyo de ningún tipo, tampoco tienes algo a donde agarrarte.
- T.- ¿Los apoyos familiares?
- A.- Familiares y del profesorado y de la gente, de los amigos. Un poco de todo. El carácter de la persona también influye mucho, el querer hacer cosas...
- T.- ¿Tú y tu familia pertenecíais a alguna asociación o movimiento de apoyo a la integración?
- A.- Sí, mi madre estaba en AINDE, yo no, no me metí en ninguna asociación.
- T.- ¿Sigue habiendo casos a defender actualmente?
- A.- No tanto como entonces. Aunque el otro día tuvimos el caso de una niña con discapacidad que no la quisieron en el colegio que correspondía a su lugar de residencia y tuvo que escolarizarse en otra parroquia.
- T.- Una última pregunta y no te mareo más. ¿Qué crees que se podría hacer para avanzar hacia la inclusión?
- A.- Civilizar a la gente. Informar. La formación es fundamental, para el profesorado, para la familia, para el alumnado y especialmente para los más pequeños. Explicarle lo que significa la discapacidad. Que todos somos discapaces a veces. Educar en la diversidad. La sensibilización social es muy importante.

2. Mereció la pena

Cualquier persona que haya estado implicada en la atención a la diversidad en el período en el que transcurre la vida escolar de Anxela, que haya compartido u observado la lucha por la integración de los primeros niños con discapacidad escolarizados en centros ordinarios, creo que habrá evocado muchas situaciones

semejantes a las que ella describe. En mi propia investigación tuve la oportunidad de entrevistar a otro joven, también parálítico cerebral y alumno de la facultad en la que trabajo actualmente, que viviendo en otra ciudad y sin conocer a Anxela, describe una experiencia escolar con muchísimos puntos en común con la de ésta.

Las resistencias a su escolarización, el rechazo activo y manifiesto de una parte de la comunidad educativa, la suposición de que toda discapacidad supone incompetencia, la búsqueda desesperada de soluciones por parte de la familia, el recurso al asociacionismo para defender el derecho negado a la escolarización, la ayuda y la implicación de los profesionales de Pedagogía Terapéutica y de algunos profesores y profesoras sensibilizados con la atención a la diversidad y el rechazo de otros, el exceso de proteccionismo en unos casos, y las dificultades por ocupar un lugar propio no sólo físico sino emocional en el grupo, son lugares comunes en la historia de muchos de estos jóvenes pioneros de la integración educativa.

De sus experiencias y, sobre todo de la interpretación que hacen de las mismas, creo que podemos extraer muchas conclusiones que pueden indicarnos qué es lo que debemos mejorar e incluso por donde deberíamos empezar a hacerlo, en la educación de las personas con discapacidad o con diversidad funcional, como prefiere decir Anxela.

De su testimonio se pueden deducir limitaciones y carencias de la experiencia integradora que les brindó la institución escolar. Reconocerlas es un paso fundamental para poder superarlas y corregirlas en la medida en que puedan seguir existiendo. Creo que aunque la complejidad de la lucha que llevó a cabo Anxela y su familia no se refleja en toda su am-

plitud en la entrevista y de ello hay documentación abundante que por razones de espacio no se aportan en este trabajo, la entrevista pienso que permite mostrar su tesón, valía y esfuerzo de superación personal sin los que sería imposible vencer los obstáculos con los que se encontró. Pero este testimonio permite también reconocer los apoyos que se encontró en muchos profesores y profesoras, y sobre todo en su propia familia y en las asociaciones defensoras de la integración, como AINDE, de la que su madre fue socia fundadora.

Es preciso reconocer también que sin el soporte de unas políticas y de una legislación integradoras que se desarrollaron en los mismos años en los que tiene lugar vida educativa, y aun a pesar de las limitaciones de éstas, difícilmente hubiera podido culminar su vida educativa con la obtención de un título universitario. Las estadísticas son prueba del escaso número de titulados superiores entre las personas con discapacidad.

Desde mi punto de vista al reconstruir la vida escolar de muchos jóvenes con discapacidad que hoy son ya adultos observamos situaciones claramente injustas y otras, positivas y enriquecedoras. Pero con sus luces y sus sombras, su trayectoria es una prueba de que la lucha por la inclusión social mereció y sigue mereciendo la pena.

Referencias

- MILLS, W. (1993). *La imaginación sociológica*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- NÚÑEZ, M. T. (2008). *Da segregación á inclusión educativa*. Santiago: Laivento.
- STAKE, R. (1998). *Investigación en estudio de casos*. Madrid: Morata.

Cuestionar la práctica educativa

Análisis del contexto y las formas de enseñar

ISSN: 1130-0876

Recepción: octubre

Aceptación: noviembre

Nicola Cuomo
(Università di Bologna)

Alice Imola
(Università di Bologna)

RESUMEN

En este artículo cuestionamos y revisamos las experiencias, los contextos y las situaciones, las maneras de enseñar, etc. La investigación de las experiencias educativas ha de hacerse desde una orientación didáctica, basada en sus tres grandes orientaciones, emergiendo desde ellas los prejuicios que muchas veces encontramos en las vivencias discente-docente. Una intervención pedagógica inclusiva no se puede centrar en la cantidad de conocimientos sino que ha de proponer autonomías para actuar en el saber.

ABSTRACT

In this article we questioned and reviewed experiences, contexts, situations, and ways to teach, etc. Research of educative experiences has to make it from a didactic perspective, based in its three great ways, emerging from them the prejudices that often we found in the student-teacher experiences. An inclusive pedagogical intervention cannot be centered in the amount of knowledge but it has to propose autonomy to act in the knowledge.

(Pp. 49-58)

PALABRAS CLAVE

Educación inclusiva, experiencias, investigaciones, didáctica.

KEY WORDS

Inclusive education, experiences, research, didactics.

1. Introducción

Cuestionando y revisando las experiencias, los contextos y las situaciones, las maneras de enseñar, las estrategias didácticas, los procesos que han producido y están produciendo, con una alta calidad de contenidos, “la emoción de conocer”, he vuelto a encontrar referencias teóricas y metodológicas para orientar, verificar y evaluar los proyectos educativos en la praxis.

Las experiencias a las que me refiero tienen frecuentemente un fondo cultural y científico, la integración-inclusión de los niños definidos como discapacitados, cuya presencia en la escuela de todos ha producido aquellas desorientaciones, aquellos “trabas epistemológicas”, que han obligado a poner en discusión los itinerarios didácticos inmóviles, repetitivos, aburridos, habitualmente fundados en prejuicios.

Las propuestas y las experiencias didácticas que la investigación hace emerger aquellas “vencedoras” son las de una escuela que se presenta como un lugar fascinante, que ofrece estupor y maravillas, curiosidad y placer.

Una escuela que respeta al niño, su originalidad, identidad, autenticidad, una escuela que propone el placer de existir.

2. Los instrumentos

En los últimos años los instrumentos como grabadoras, cintas, discos, máquinas de fotos, retro-proyectores de diapositivas y películas, episcopios, pizarras luminosas, por no hablar de aquellos más

sofisticados dentro del ámbito informático (hardware e software), podrían potenciar y facilitar los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

Tácticas, estrategias, técnicas y conocimientos podrían innovar la escuela, facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje, aumentar la calidad del saber valorando la diversidad, las identidades, la originalidad de calidad conociéndolas y respetándolas como estrategias.

Las posibilidades actuales, también con un compromiso económico relativamente mínimo: cámara de fotos, diapositivas, grabadoras. (Con los clásicos instrumentos de enseñanza: pizarra tiza, papel, lápiz, colores, etc.) que tienen un precio accesible para todos y con precios con frecuencia inferiores a los juguetes, se utilizan poco y buena parte de los maestros no están capacitados para usarlos, o si los usan los relegan proponiéndolos en una dimensión que va desde el tiempo libre, el recreo y diversión, a las actividades rutinarias secundarias.

3. Tener una actitud experimental

Necesitamos profesionales que tengan una actitud experimental capaces de ponerse siempre en discusión, dispuestos a contrastar múltiples “visiones del mundo” independientes y muchas veces en contradicción con las hipótesis precedentes, con frecuencia incoherentes, evidentemente no siempre consecutivas.

¿Cuál es entonces, el itinerario formativo de estos profesionales? ¿Cuál debería ser su base curricular?

Necesitamos fundar de nuevo los itinerarios formativos sobre, nuevas, diversas “epistemologías”, para organizarlos de manera dinámica en las reflexiones permanentes sobre la acción, mientras se está actuando.

Tener una actitud experimental significa situarse en una dimensión permanentemente crítica para reflexionar sobre las ocasiones, sobre las respuestas a los problemas, que durante la praxis, de manera intuitiva han conseguido alcanzar los objetivos, resuelto los problemas.

Una actitud experimental crea ocasiones, las intuiciones, un campo de indagación, un tipo de “área potencial, en la cual sobre el plano estructural podemos encontrar otra vez aquellas competencias profesionales que quizás formulas aprendidas pasivamente durante los años de estudios universitarios, habitualmente no proporcionan.

Una actitud experimental tiene como interés inmediato no el de verificar cuantos niños han aprendido y cuantos no, sino el de preguntarse cuales han sido las maneras, los procesos, las estrategias de enseñanzas adecuadas y cuales no.

Una actitud experimental está siempre en busca de modalidades y estrategias de enseñanza y es esta actitud de enseñanza que no es historia, ni geografía, ni lengua, ni matemáticas, etc. la que se convierte la competencia primaria que el niño aprende observando y viviendo cotidianamente con el maestro y esa actitud.

La propuesta del aprendizaje por investigación es análoga a una aventura: cuantos más obstáculos se superan con estrategias, más fascina.

El conocimiento no es un recorrido lineal, sumatorio y rectilíneo, pero se puede comparar con *el vuelo de una mariposa*.

Resulta necesario proponer al grupo clase un itinerario de aprendizaje global, rico de ocasiones, con la posibilidad de varios accesos, diversos itinerarios e instrumentos para conseguir los objetivos, un recorrido de investigación que se opone a una enseñanza preconfeccionado, que obliga a los alumnos a adaptarse a la escuela, un recorrido de investigación donde también los errores son una ocasión para aprender a formular hipótesis y buscar nuevas oportunidades para aprender.

4. Algunas orientaciones de la didáctica

En la investigación de experiencias educativas, que han producido éxitos en el aprendizaje e innovaciones académicas, se ha hecho referencia a tres orientaciones en las que se puede inspirar la organización de la didáctica.

- Sumatorio-lineal
- Ingeniería didáctica
- Cooperativo, del descubrimiento, y de la integración-inclusión

En estas orientaciones habitualmente emergen esos prejuicios que muchas veces encuentran las raíces particularmente en las vivencias discente-docente.

4.1. La sumatoria lineal

En la primera orientación, “sumatorio-lineal”, emerge una tendencia a organizar la didáctica teniendo como presupuesto

una referencia de fondo mutua de la física de los movimientos

La organización de la didáctica prevé un programa que tiene un “verso” rectilíneo, sobre este verso-recorrido deben silabearse a la misma distancia aprendizajes en sucesión obligada, única.

Se inicia por escribir: trazar líneas, unir puntos, colocar espacios, copiar letras. Y así poco a poco se va avanzando. A lo largo del camino, paso a paso el alumno se encontrará los distintos aprendizajes ya predisuestos con un ritmo y una sucesión arbitrariamente decididos y acelerados de manera uniforme, de manera que cada aprendizaje (jerárquicamente establecido como inferior) prepara el aprendizaje sucesivo (jerárquicamente establecido superior).

Primero de Primaria: Contenido y dificultad uno en el tiempo uno, contenido y dificultad dos en el tiempo dos...

Segundo de Primaria: contenido y dificultad uno en el tiempo uno, contenido y dificultad dos en el tiempo dos...

Tercero de Primaria: ...

No están previstas variantes personales y circunstanciales particulares. No está previsto que un niño acelere los tiempos de aprendizaje en un momento de su vida –particularmente sereno– o en un tema, o circunstancia con modalidad de enseñanza afín a su modo de conocer, a su originalidad; o rechace los aprendizajes en los momentos en los que acontecimientos efectivamente negativos lo desorientan, o la modalidad de la didáctica no le proporcionan las ganas, el deseo de conocer.

Además del movimiento uniformemente acelerado, arbitrariamente elegido, se da el valor de la “normalidad” a aquellos de nosotros, aquellos niños, aquellos estudiantes que se alejan son considerados “anormales”. Sucede que:

- a) El movimiento uniformemente acelerado y previsto para los considerados “normales”
- b) El movimiento uniformemente retrasado para los definidos “discapacitados”, con “retraso mental”, con “dificultades de aprendizaje”
- c) El movimiento uniformemente super-acelerado para aquellos “más despiertos”, “hiperdotados”, “más rápidos”.

Muchas resoluciones a estas tres categorías A “medios”, B “menos”, C “más”, hacen referencia a un método imaginario de enseñanza que se puede comparar a un proyector cinematográfico que. Ralentizar el paso, la velocidad para los “menos” y acelerar para los “más”.

Para los “menos” se imaginan y se inventan escuelas especiales, suspensos, para los “más” no se hace nada, esperan a los otros aburriéndose, les damos más deberes otra cosa que hacer para rellenar su nada, se les hace jugar y los otros lo ven como una injusticia, se distraen”.

Otra solución para el “problema” de los “menos” consiste en dilatar el tiempo respecto a los contenidos: contenido uno en el tiempo doble y triple. Esta predisposición tiene como referencia el principio que se basa en que cuando no se aprende no son las estrategias los métodos los que se reorganizan, lo que se necesita es repetir y repetir.

La organización comprensiva de la escuela, de la didáctica previene solo “retrasos”.

En este mundo unidireccional y uniformemente acelerado, cuando en un momento de la propia vida (normalmente e los primeros años de escuela), son “descubiertos” e “identificados” aquellos “menos” es una visión profética que establece una categoría de pertenencia, no están previstas “aceleraciones” ni posibilidades de cambio.

El concepto de suspenso o de débito era y es casi siempre, la repuesta metodológica que pone al chico, al estudiante en el tiempo “retrasado”, junto a los chicos “retrasados”, de edad inferior.

El suspenso pone al estudiante, en el recorrido uniformemente acelerado dilatando el tiempo, haciéndoles repetir, repetir, repetir...

5. La singularidad y la autenticidad

A veces para justificar las elecciones ciertos profesores afirman: “he enseñado a todos los mismos contenidos de la misma manera; no he hecho ninguna diferencia, he tratado a todos del mismo modo, para mí son todos niños de la misma manera...” En estas declaraciones, que hacen referencia a un falso concepto de igualdad, democracia, justicia, resulta presente otro prejuicio: Aquel con el que se niega la identidad, la singularidad, la autenticidad, la originalidad las distintas necesidades comunicativas, relacionales y afectivas de cada alumno. Tales afirmaciones proponen un recorrido que profetiza una forma de enseñar “media” que

no puede ser modificada, de otra forma existe el riesgo de caer en una forma de enseñanza considerado “menos”.

Enseñar iguales contenidos a través de modalidades diversificadas, multimedia para dar a cada uno de los niños la posibilidad de comprender respetando su originalidad; encontrar estrategias que promuevan el recurso-diferencia para hacer descubrir al grupo con distintos instrumentos, desde distintos ángulos, que un problema, un fenómeno puede ser resuelto e interpretado de más puntos de vista, y se siente como una ofensa a la justicia y a la democracia y no una falta de respeto a la originalidad y la autenticidad de cada uno, así como un obstáculo para tales recursos.

6. Migajas de contenido

Los contenidos, además, parece que deban seguir un recorrido jerárquico y unidireccional: “del más simple al más complejo”

Tal jerarquía tiene como referencia una hipotética unidad de medida-dificultad que ofrece en pequeñas dosis en sintonía con el tiempo “uniformemente acelerado o retrasado o súper...”

Esas “dosis sucesivas” (cada cosa tiene su momento) pueden ser diluidas doblando los tiempos o partiendo los contenidos. Del más fácil al más difícil proponiendo una línea evolutiva imaginaria, ya sea en la capacidad de aprender del niño, como en la praxis educativa que no corresponde (sino por interpretaciones y argumentos “equilibrísticos” o por coincidencias casuales) a investigaciones, a análisis o

reflexiones pedagógicas, ni al “fondo curricular” del profesor, ni a una reflexión crítica de la experiencia didáctica.

La línea evolutiva se adapta ya coincide con “el universo inventado” de los gestos y de los tiempos “uniformemente acelerados”.

En este sistema, encontramos arbitrariamente definidas y catalogadas jerarquías de dificultad de los contenidos, actividades más fáciles más difíciles y medias. Los contenidos están clasificados según esta arbitraria línea evolutiva es necesario enseñar a los chicos definidos “menos” los contenidos definidos “fáciles”, los establecidos como simples; a los chicos “más” los definidos como “difíciles”, establecidos complicados.

También para los contenidos se encuentran posibilidades “sofisticadas” de adaptar a los “menos”, a los “medios”, a los “más”, partiéndolos o reuniéndolos en módulos, unidades didácticas, “especiales ingenierías” doctrinales. Simple-fácil contrapuesto a complejo-difícil propone, ante una dificultad de aprendizaje, una reducción en partes más pequeñas del contenido: “si no aprende todo, es porque es difícil para él, aprenderá la mitad, un cuarto, un sexto...”

Con semejante visión mecánica de la didáctica, quién tiene dificultad en aprender puede beneficiarse o bien de un fraccionamiento de los contenidos, o bien de una dilatación proporcional de los tiempos; como si la mitad, un cuarto o un sexto del contenido mantuviese el sentido del todo; el todo por desgracia se pierde totalmente y las dificultades que el estudiante presenta en el aprendizaje vienen a ser “gravísimas” en cuanto está sujeto a aprender memoria sin sentido.

7. Las jerarquías

En el mundo de lo establecido “más fácil” y “más difícil”, las ciencias y los contenidos tienen distinta importancia.

Entre las materias escolares, las jerarquías dan el primer puesto, casi indiscutible, a las matemáticas: “va muy bien en matemáticas, por lo tanto es muy inteligente”. Estos juicios arbitrarios a cerca de las disciplinas, proponen a menudo una jerarquía considerando el valor del tiempo, del espacio, de los maestros. El tiempo que se dedica a las matemáticas es considerado de extrema concentración, fatigoso, esta puesta en las primeras horas de la mañana (cuando la mente esta, se dice, fresca y reposada) y justo después le sigue el tiempo de disciplinas más relajadas: educación física, dibujo, música. La jerarquía se modifica también con relación al ejercicio de la autoridad del maestro.

El contenido matemático tiene una fuerza oculta, cuando, como sucede en primaria, aunque el maestro sea el mismo para las matemáticas y para el dibujo, en el tiempo de las matemáticas el maestro está en “metamorfosis”; se vuelve más severo, exige más, sonrío menos; la clase se organiza en consecuencia: los pupitres se ponen de otra manera, es necesario estar sentados más rectos, es necesario moverse poco, hablar poco, escuchar mucho, tener el gesto atento y concentrado: “... no estamos en absoluto en la hora de educación artística niños”, en la hora de la educación artística podréis relajarnos ya que sirve de relax entre materias que requieren más atención, pero ahora debéis de concentraros al máximo”.

8. La ingeniería de la didáctica

En una gran mentira que no se llega a entender de dónde nace, los Programas del Ministerio junto al poco tiempo del que se dispone se vuelven frecuentemente como “los culpables” de las obligadas opciones didácticas, y todo esto incluso si los programas son no prescriptivos, orientativos, aconsejables, incluso si está la libertad de enseñanza, la autonomía. Las programaciones por tanto, organizadas por parte de los maestros con relación a su libertad de enseñanza, esta por encima de todo, y por encima de la originalidad de los niños, de sus necesidades, de su auténtico recorrido de desarrollo.

Dicho comportamiento se convierte en más macroscópico en las orientaciones de la: “ingeniería de la didáctica”, que parece que tengan en cuenta la singularidad y de la autenticidad pero principal y únicamente respecto a un proyecto modular, llegando a prever unidades didácticas, preconstruídas independientemente del conocimiento de Franco, Paola o Marina.

Lo vivido por cada niño, sus deseos, las emociones, son reconocidas aquellas que existen, pero pre-establecidas más de una vez, en la organización programada con anticipación de los contenidos.

En estos casos también la afectividad, los deseos son tratados del mismo modo que la historia, matemáticas, geografía... La tendencia es aquella de organizar todo antes, de programar antes de conocer a los alumnos, de quitar los eventuales errores de los contenidos (perdidas de tiempo), incidentes que distraen del objetivo.

A menudo encontramos, de modo hiper-organizados los prejuicios que habíamos indicado sobre las orientaciones “sumatorios y lineales”. La ingeniería de la didáctica se presenta como un gran universo pre-organizado que provee y conoce las múltiples posibilidades cognitivas de los recorridos para aprender contenidos.

El niño se encuentra frente a proyectos hechos por otros que debe sufrir, y en este sufrir programado “con ingeniería” los contenidos, aquello que necesita aprender sin deseo, se encuentra a menudo el origen del rechazo del saber, del conocimiento, la causa del abandono, del fracaso.

El recorrido de la experiencia está prefijado: los objetos, los espacios, los eventos son para conocer situaciones preconstituidas; los eventos, los tiempos, los objetos son para conocer espacios preconstituidos; los espacios, los tiempos, los eventos son para conocer con objetos preconstituidos.

El recorrido de los aprendizajes racionalmente así ordenado no presenta la posibilidad de ser modificado.

Sólo los contenidos para aprender se convierten en el objeto de búsqueda y de programación, de discusión, y el riesgo está en ver sólo en el leer, el escribir, las matemáticas, y no el niño, su identidad, su bienestar, su historia, su experiencia, sus deseos...

El placer, las emociones, la afectividad vienen percibidos como los “abstractos” que tienen una consistencia más ideológica que concreta, o meramente tratadas del mismo modo que los contenidos para estudiar.

Estamos todos de acuerdo, padres, maestros, pedagogos, técnicos, psicólogos, médicos, terapeutas en subrayar la importancia fundamental de la dimensión emotiva también en los itinerarios de aprendizaje, pero sin embargo tales premisas, a menudo, está considerada sólo en los asuntos que permanecen en un área discursiva, lejana de estos problemas, incidentes ocasiones y descubrimientos los cuales están inmersos en la rutina escolar.

Parece que la esfera de lo afectivo distorsiona la práctica, la cual forma parte de las palabras y no de los hechos, de la experiencia.

Parece que los hechos sean sólo los contenidos, y parece que el contexto, las situaciones, las condiciones, las modalidades, el placer... no interfieran en el éxito o fracaso escolar.

Tal enseñanza didáctica no tiene el fin de tomar conciencia de los procesos que han estructurado y organizado el saber, los conocimientos, las convenciones, sino que se interesa sobre todo y exclusivamente por la "corrección", también paso por paso, de los aprendizajes.

Esto propone la formación de una persona que tiende a pararse a buscar posibles resoluciones estrictamente en el interior de los instrumentos, teorías, hipótesis organizadas por cada uno, y por otros.

Se espera que cada uno organice los conocimientos, búsquedas o defina los problemas, hipótesis y encuentre las resoluciones, y que sucesivamente los proponga en un recurso formativo.

Tanto más se es "bueno" en la escuela tanto más nuestras capacidades son pasivas.

9. La pedagogía de la cooperación del descubrimiento y de la integración-inclusión

Entramos así en las orientaciones que definimos como una "Pedagogía de la cooperación y del descubrimiento".

Continuamos por "interrogar la experiencia"; procuraré analizar y reflexionar sobre los potenciales de innovación que tal orientación ha realizado, propuesto y puede proponer.

Tomemos algunas palabras claves referentes, que han caracterizado los itinerarios de integración-inclusión y en la explicación –para darles significado y legibilidad– trataré ponerlo en relación con contextos y situaciones concretas, queriendo dar una organización sistemática y algunas ideas y/o hipótesis de base que han orientado y orienta los recorridos que han producido éxito.

Pongámonos en el caso de responder a una pregunta de carácter general que cada lector, un maestro, un padre, un educador, un psicólogo, podrían hacerme: "¿Cuáles son los elementos, del punto de vista pedagógico fundamentales, a los cuales nosotros podemos hacer referencia para orientar un proyecto educativo?".

Refiriéndome a la experiencia respondería que los comportamientos determinantes son los encontrados principalmente "en la aceptación de la diversidad".

Aceptar al otro, al niño como es y no como quisiéramos que fuese, significa reconocer una presencia, una identidad, con

la diversidad que en ella hay presente que la caracteriza y la convierte en original y auténtica.

El respeto de la diversidad, de la identidad, de la originalidad del individuo, la cooperación, la ayuda recíproca, la calidad de la vida, la educación para la paz... son las palabras recurrentes en los proyectos de integración, palabras que se transforman en ocasiones, en contextos, en situaciones, siempre a través de nuevas oportunidades educativas.

Para poder crear un cambio en la didáctica resulta fundamental evaluar las hipótesis y las intervenciones según los cánones de la investigación, teniendo presente que los recorridos educativos y didácticos necesitan de una cooperación de ciencias, de científicos y de técnicos en el sector escolar.

El rigor requerido en una investigación multidisciplinar propone la necesidad de reflexionar acerca de los diferentes estilos y currícula formativos de los maestros que urgentemente necesitan afrontar para formar nuevas modalidades profesionales.

Necesitamos de profesionales con una mentalidad abierta a la innovación, preparada a la confrontación, al cambio, una mentalidad multidisciplinar con una honestidad intelectual que obre con el placer y el deseo de saber, en una dimensión permanentemente proyectual, capaz no sólo de descubrir el problema sino de saberlo afrontar con la "emoción de conocer".

Un profesional que sepa analizar, observar, al individuo en el contexto complejo en el cual vive; tener permanentemente en cuenta que su que hacer su existir no van considerados sólo en las constantes regu-

lares, sino que van observadas, documentadas, en su desenvolverse, en los procesos dinámicos que lo ponen con relación a los distintos contextos y situaciones.

10. Por lo tanto...

A causa de la presencia de niños con dificultad en el aprendizaje (gracias a la ley 104) en los últimos diez años la experiencia y la investigación han puesto de manifiesto que las dificultades en el aprender a menudo coincidían con la dificultad de enseñar y corresponden a la necesidad de otros modos de enseñar; se pone de manifiesto que a veces las opciones didácticas en la evaluación y el considerar las competencias y las inteligencias están basadas en prejuicios. La presencia de niños con dificultad en el aprendizaje en la clase, ha revelado y revela carencias y ha indicado posibles nuevos recorridos, contenidos, y modalidades formativas.

Si se ha descubierto que los niños con o sin discapacidad necesitan de intervenciones didácticas basadas en una pedagogía que tengan en cuenta la multitud de factores que concurren a proponer condiciones adecuadas en el aprendizaje.

Un grupo clase con o sin la presencia de un niño con dificultad en el aprendizaje, necesita de intervenciones y estrategias, métodos, lenguajes, e instrumentos diversos

Códigos y modalidades distintas, tales de favorecer y potenciar la originalidad de cada uno.

Una intervención pedagógica integrada e inclusiva no propone discriminaciones y clasificaciones refiriéndose a la cantidad

del conocimiento que un niño posee (tanto más conoce, tanto más eres bueno).

No se refiere a modelos ilustrados y sumatorios de los conocimientos, sino que propone Autonomías para actuar en el saber; un niño debe poder aprender a pedir, a quién pedir, como pedir, qué pedir, debe saber verificar y formular hipótesis e instrumentos para la investigación; un niño capaz de aprender a aprender en tiempos incluso fuera de la escuela y con una modalidad que quizás muchas veces la escuela excluye.

Referencias

- CUOMO, N. (1991). "¿Dificultades de aprendizaje y/o enseñanza?". En Zabala, M. A. y Alberte, J. R. (coords): *Educación especial y formación de profesores*. Santiago: Tórculo, 15-52.
- CUOMO, N. (1993). La integración: mentalidad y competencias. En M. López Melero y J. F. Guerrero López (Eds.), *Lecturas sobre integración escolar y social*. Barcelona: Paidós.

Sobre el autor

Nicola Cuomo es coordinador de cursos financiados para el Fondo Social Europeo para la formación de operadores de C.F.P. (Centros de Formación Profesional) "especiales" e "integradores" en la Región Emilia Romagna; desde el 1979 es asesor de la Función para la Investigación del Instituto Bildungswerk de Frankfurt para la formación de cuadros y para proyectos de colaboración entre mundo de trabajo y de formación (Universidad, Escuela, Industria, Proyectos PETRA). Desde el 1983 desarrolla actividad didáctica y seminarial en la Facultad de Pedagogía Especial de la Universidad de Colonia (Alemania).

El ámbito de sus investigaciones se refiere sobre todo a las problemáticas didáctico-pedagógicas para la integración, con referencia a las dificultades de enseñanza y aprendizaje a partir de la escuela infantil hasta la entrada en el mundo laboral.

Sus investigaciones están publicadas en libros y estudios y también están documentadas en audiovisuales; entre los más importantes, podemos destacar dos, titulados: "Tre vite da vivere e conoscere" se han realizado en colaboración con la RAI 3 Regional E. R. y se han emitido en el mismo canal. En ellos, la documentación de tres casos publicados en el libro *Handicaps gravi a scuola*, Cappelli ed. 1983 (también *Schwere Behinderung in der Schule*, ed. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1988 y *La integración Escolar, dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza*. Visor Editore, Madrid 1992).

Nuevos retos, nuevas perspectivas para la Educación multicultural

ISSN: 1130-0876
Recepción: octubre
Aceptación: noviembre

Juan José Bueno Aguilar
(Universidad de A Coruña)

"Todas las culturas son multiculturales"
Adam Kuper

RESUMEN

La sociedad actual es cada vez más multicultural, la educación ha de estar atenta ante lo que esto representa, siempre tomando como base un diálogo intercultural y formulando propuestas educativas para atender a esta diversidad. No todas las propuestas en torno a la Educación multicultural tienen las mismas intenciones sino que hay gran disparidad y una cierta ambigüedad por lo que se hace necesario realizar un repaso a los principales modelos de Educación multicultural y con ello plantear unas líneas claras y válidas de intervención.

ABSTRACT

Today's society is increasingly multicultural; so education has to be attentive to what it represents, always based on intercultural dialogue and suggesting educational proposals to meet diversity. Not all proposals related to multicultural education have the same intentions but there is a great disparity and a certain ambiguity which makes it necessary to conduct a review of the main models of multicultural education and thus pose a clear and valid line of intervention.

(Pp. 59-76)

PALABRAS CLAVE

Educación, multicultural, intercultural, diversidad, intervención educativa.

KEY WORDS

Education, multiculturality, interculturality, diversity, educational intervention.

Introducción

La sociedad actual es cada vez más diversa y compleja. Estamos viviendo un momento que presenta profundos cambios y transformaciones. Se cuestiona cada vez más el mundo que estamos acostumbrados a interpretar. Se prima la ambigüedad y la incertidumbre. Resulta necesario repensar el papel de la educación en la sociedad. Es indudable que se deben proponer algunas respuestas educativas diferentes y alternativas a las ya existentes. Es el momento preciso para esbozar líneas de actuación para un futuro inmediato, con una mirada clara en cómo queremos conformar esta sociedad multicultural y multiétnica para próximas generaciones.

Existen datos objetivos que avalan de una manera cierta esta afirmación de que cada vez somos más una sociedad multicultural, si bien es cierto que nunca dejamos de serlo. Así, los más de 4 millones de extranjeros en la sociedad española rondan el 10% de la población total, mientras que en el curso 2007-2008 el número de alumnado extranjero en los colegios rondará el 9,4%, como recoge la ministra Mercedes Cabrera en la inauguración oficial del curso.

Una de las cuestiones fundamentales que se debe plantear en este contexto es cómo la educación necesita estar siempre atenta a cualquier cuestión relacionada con la interacción entre las diversas etnias y culturas para poder afrontar la complejidad y la diversidad de la sociedad multicultural actual; así como la comunicación y la necesidad de compartir espacios entre las diferentes culturas, sin olvidar tampoco el papel tan importante que los medios de comunicación juegan cada vez más en la conformación de las opiniones de las personas.

Esta sociedad multicultural actual se conforma a partir de las identidades múltiples que representan los distintos grupos, así como a través de las relaciones entre los diferentes grupos que conviven en un contexto común para salvaguardar la configuración de un futuro compartido.

El diálogo entre los diferentes grupos y el multiculturalismo democrático se erigen como pilares fundamentales para la construcción de esta nueva sociedad multicultural en la que los planteamientos educativos multiculturales tienen un componente muy significativo para desarrollar los valores de igualdad, confianza, libertad, respeto, solidaridad, justicia social, generosidad, bondad y tolerancia.

Esta sociedad multicultural así definida es un mosaico diverso en el que resulta imprescindible preservar y favorecer la pluralidad no sólo en apariencia, sino como un bien positivo y enriquecedor en sí mismo, que permita la transformación profunda de los modelos actuales por otros nuevos con una mayor confianza en un futuro mejor.

La sociedad multicultural facilita la interrelación y el intercambio entre los distintos grupos culturales. Estos valores manifiestan la necesidad ineludible de trabajar desde nuestro ámbito educativo para contribuir a la organización de la multiculturalidad de nuestra sociedad tomando en consideración esta diversidad y complejidad que la conforman. Ello implica hacer patente el intercambio rico y valioso entre los distintos grupos y las personas. Pero también con la firme intención de crear otras formas de relacionarse y comportarse en este nuevo orden social, facilitando de este modo un lugar de encuentro entre las diferentes tradiciones culturales, la elaboración de nue-

vas pautas de actuación que permitan la creación de un nuevo marco de diálogo intercultural.

Cada uno de estos aspectos de la sociedad multicultural debe tener un referente inmediato en la educación, lo cual no se puede ni obviar ni ocultar. Esto supone que la educación debe sufrir transformaciones radicales profundas en las prácticas y en las propuestas educativas que se formulen, así como en la organización del conocimiento, en la selección de los contenidos, en el desarrollo de las prácticas educativas y su organización, así como en la evaluación de las distintas propuestas educativas. Esta es la nueva realidad educativa a la que nos enfrentamos y a la que debemos dar cumplida atención desde esta innovadora visión del conocimiento.

La Educación multicultural tiene como principio reconocer y salvaguardar la diversidad cultural existente en el *currículum* y en la sociedad, además de ser una propuesta de política educativa. La Educación multicultural privilegia el estudio del conocimiento y las culturas de los distintos grupos, minoritarios y mayoritarios, que conviven en una sociedad plural y múltiple, con una intención de comprensión y comunicación entre ellos, como señala Cameron McCarthy (1994: 295).

La Educación multicultural aborda cuestiones tales como el racismo, los nuevos racismos, la segregación, la justicia social en una sociedad desigual para los grupos minoritarios, la atención a la diversidad, la inmigración, la población gitana y otras minorías, las distintas culturas que conviven en nuestra sociedad cómo aparecen reflejadas las diferencias culturales en los medios de comunicación de una manera sesgada y parcial, los proyectos de desarrollo educativo, etcétera,

pero siempre abordados desde una óptica diferente, más abierta, en la que se dan cabida a otras lecturas de los discursos que se han ido componiendo con el tiempo, además de considerar cómo se están elaborando en la actualidad.

La sociedad que facilita y propicia el desarrollo de la diversidad, en oposición a la segregación, al racismo, al sexismo, o cualquier tipo de discriminación por razón de la diferencia, cimenta los cauces que facilitan la interrelación profunda entre los distintos grupos con una mención especial al diálogo y la intercomunicación entre los grupos. Lo cual supone dar carta de naturaleza a la comunicación entre grupos y dar voz a las personas representativas de estos grupos minoritarios para que se pueda producir un diálogo en pie de igualdad, alejados de posicionamientos etnocéntricos, paternalistas o de relativismo cultural.

Resulta evidente afirmar que desde nuestro ámbito educativo es imprescindible plantear propuestas educativas que se formulen en este nuevo marco social multicultural para poder atender a la diversidad cultural que se manifiesta en la sociedad y en los individuos. Todas las propuestas que se organicen deben contemplar aspectos más estrictamente multiculturales y de atención a la diversidad en todas las instancias posibles, cualquiera que sea el ámbito de intervención en el que se propongan actuar.

Las propuestas educativas para atender la diversidad que se conforman desde el campo de la Educación multicultural deben contemplar una serie de principios comunes a todas ellas. Estos principios se refieren a la necesidad de atender a todos los ámbitos educativos cualquiera que sea su definición, es decir, las propuestas

educativas que se hagan atendiendo a la diversidad se podrán estructurar en todos y cada uno de los niveles de la educación, incluso en propuestas educativas que vayan más allá de lo estrictamente académico. Otro elemento importante a tener en cuenta es que el desarrollo de los contenidos sean adecuados a los principios de la Educación multicultural y Atención a la diversidad, en los que se desarrollen de una manera abierta y crítica otras perspectivas nuevas de conocimiento, así como hacer una mención explícita a otras realidades culturales.

Todos estos puntos contribuyen a dar una visión más global y dinámica de la sociedad en la que el componente multicultural resulta siempre esencial e imprescindible, acompañado de un talante más abierto de aceptación y respeto por la diversidad. Los principios educativos que sustentan estas actuaciones se enmarcan dentro de la perspectiva crítica del conocimiento, en las que lo fundamental es analizar la realidad desde unos posicionamientos diferentes e innovadores. En este sentido, se puede dar cabida a diferentes tipos de actividades y estrategias educativas en las que lo más importante es la reflexión y la organización de propuestas educativas que estén en consonancia con los valores aquí descritos.

Algunas de estas propuestas educativas de Educación multicultural se engloban en cualquier ámbito educativo, no se circunscriben única y exclusivamente a aquellos más estrictamente multiculturales, donde aparece de una manera más evidente todas las características de la sociedad multicultural. Plantear estas propuestas supone diseñar líneas de actuación que confluyan con posiciones más relacionados con los valores de justicia social, multiculturalismo democrático,

participación ciudadana, solidaridad entre iguales, respeto a la diversidad, comunicación y diálogo,... para combatir de manera activa los nuevos racismos y los sesgos que cada vez conforman de una manera más evidente la sociedad actual.

Las propuestas educativas que se articulan en este sentido, contribuyen a dar una visión más global y dinámica de la sociedad en la que el componente multicultural resulta siempre esencial e imprescindible, acompañado de un talante más abierto de aceptación y respeto por la diversidad.

Pero no todas las propuestas en torno a la Educación multicultural tienen las mismas intenciones o muestran el mismo talante. Esto lleva a afirmar que hay una gran disparidad y una cierta ambigüedad entre las propuestas que se presentan con el epígrafe de 'multicultural'. Algunas de estas formulaciones plantean todo lo contrario a la forma de reflexión y actuación que se propone desde la multiculturalidad, y estas últimas son las que hacen que el panorama en torno a la Educación multicultural sea muchas veces contradictorio y ambiguo. Estas dispares referencias a la multiculturalidad es lo que me mueve a presentar esta reorganización discursiva con una intencionalidad firme por clarificar algo más el panorama un tanto confuso en torno a la Educación multicultural.

1. Educación multicultural

La Educación multicultural es una realidad polisémica con múltiples matices, por lo cual resulta necesario desentrañar la evolución que ha sufrido en las últimas décadas.

Theresa Perry y James Fraser (1993: 3) entienden que la Educación multicultural no es una nueva materia que únicamente añada material para el curriculum escolar, sino que es una revisión, un cambio profundo, de las relaciones entre la escolaridad y una sociedad democrática. Cameron McCarthy (1993: 295) manifiesta que la Educación multicultural representa un esfuerzo por reconocer la diversidad cultural existente en el curriculum y, en última instancia, también debe ser una propuesta de política educativa.

La Educación multicultural privilegia el estudio del conocimiento y las culturas de los distintos grupos, minoritarios y mayoritarios, que conviven en una sociedad plural y múltiple, con una intención de comprensión y comunicación entre ellos.

La multiculturalidad representa la oportunidad de establecer un debate crítico sobre la educación ya que desarrolla un tipo de discurso que obliga a conectar y a pensar los temas educativos desde un punto de vista social. Se plantea preguntas acerca de la complejidad de las relaciones que se producen por razón de género, clase, cultura o etnia. La multiculturalidad ha generado un profundo debate sobre la educación en las últimas décadas que resulta muy enriquecedor ya que plantea cuestiones relacionadas con el significado de la diferencia y la diversidad, sobre la identidad de los grupos culturales mayoritarios y minoritarios.

2. Propuestas de Educación multicultural

La Educación multicultural es un proyecto de acción permanente que añade

prácticas y propuestas educativas que permiten profundizar en el multiculturalismo de la sociedad y en los valores de una cultura democrática.

Dentro de las múltiples estrategias educativas que se propugnan desde la Educación multicultural cabe destacar como más significativas y progresistas, las que se refieren al multiculturalismo democrático: el multiculturalismo crítico, el asincronismo y la educación antirracista, que recogen mejor las líneas desarrolladas de reflexión, análisis y actuación. Aunque también existen otros modelos y prácticas educativas que desde el multiculturalismo resulta imprescindible estudiar, analizar y desvelar sus intenciones educativas más profundas por su carácter ambiguo. Por ello, para estudiar estas diferentes propuestas, he recogido los trabajos en torno a los modelos de Educación multicultural de Javier García Castaño, Rafael Pulido y Ángel Montes (1999), el análisis sobre la desigualdad social en educación de Cameron McCarthy (1994) y el marco para reelaborar la Educación multicultural de Joe Kincheloe y Shirley Steinberg (1999).

2.1. Modelos de Educación multicultural de J. García Castaño

La Educación multicultural para Javier García Castaño, Rafael Pulido y Ángel Montes (1999: 47-61) nace de una reflexión sobre la presencia en las escuelas occidentales de grupos minoritarios que precisan de una atención ante el fracaso continuado que sufren cuando acceden al sistema educativo. Para ello se diseñan programas que tratan de mejorar el rendimiento de las personas de estos colectivos y promueven un respeto hacia la cultura

de origen, además de una integración en la cultura de acogida, dándole suficiente importancia y valorando las culturas propias de cada persona. Estos autores plantean seis posiciones o propuestas para evitar esta discriminación por la diferencia cultural. Expresan que en la actualidad existen seis formas diferentes de entender qué es la Educación multicultural.

2.1.1. Asimilación cultural

La asimilación cultural pretende proporcionar una igualdad de oportunidades educativas para el alumnado de las diferentes culturas. Este modelo surge ante el reiterado fracaso académico que sufre el alumnado de los grupos minoritarios y como rechazo a las hipótesis de déficit genético y cultural de estos grupos. El objetivo de este tipo de educación es diseñar sistemas de compensación educativa mediante los cuales las personas diferentes puedan acceder a la cultura dominante y hegemónica, siendo la escuela el instrumento fundamental para esta labor de integración, además de ser la escuela la principal facilitadora de este tránsito de una cultura a otra.

2.1.2. Entendimiento cultural

El conocimiento de la diferencia o el entendimiento cultural supone el integrar conocimientos sobre otras culturas en la educación. Las prácticas de Educación multicultural consisten en la introducción de contenidos multiculturales en las distintas materias que componen el currículum. Todo alumno debe adquirir y mostrar conocimientos en cada una de las

materias sobre hechos, acontecimientos y realizaciones de otras culturas, tanto de la mayoritaria como de las minoritarias. Por ejemplo, reconocer la contribución de otras culturas al pensamiento universal a través de obras literarias y de pensamiento distintas a las occidentales; o mediante el conocimiento de periodos históricos diferentes a los tradicionales de nuestra cultura, todo ello con la firme voluntad de establecer puentes de entendimiento entre las distintas culturas. La Educación multicultural significa aprender acerca de los diversos grupos culturales, ahondando en las diferencias y en el reconocimiento de las similitudes culturales. Esta forma de entender la Educación multicultural se rige bajo el lema de “conocer para comprender”.

2.1.3. Pluralismo cultural

El modelo de pluralismo cultural pretende preservar y extender la pluralidad de culturas que existen en la sociedad y en la escuela; que la escuela mantenga y refleje la diversidad de culturas que conforman la sociedad. Ahora bien, este pluralismo cultural requiere una serie de requisitos mínimos en su aplicación. La existencia de diversidad cultural en la sociedad; la interacción inter e intragrupos; que los grupos coexistan y compartan aproximadamente las mismas oportunidades políticas, económicas y educativas; y, por último, que la sociedad valore la diversidad cultural de una forma positiva.

2.1.4. Educación bicultural

La educación bicultural busca formar individuos componentes en dos cultu-

ras diferentes con la intencionalidad básica de poder comunicarse. El elemento fundamental de desarrollo es el lenguaje, lo cual significa poder trabajar en una educación bilingüe. En este sentido, la cultura nativa debe mantenerse y preservarse, mientras que los individuos de la cultura dominante adquieren una lengua alternativa o una segunda lengua complementaria a la suya propia. Estaríamos ante una muestra evidente de competencia lingüística diferenciada entre los distintos grupos culturales. La lengua por una parte permite mantener la identidad cultural, pero también puede facilitar un marco de intercambio de significados y valores entre la cultura mayoritaria y las minoritarias.

2.1.5. Educación multicultural como reconstrucción social

Este enfoque concibe la Educación multicultural como un proceso encaminado a lograr el desarrollo de la conciencia del alumnado de las minorías, de sus padres, y de la comunidad en general sobre las condiciones socioeconómicas de la realidad, pero no sólo de los grupos minoritarios, con el fin cierto de capacitar a todos los individuos para la ejecución de acciones sociales basadas en esta comprensión crítica de esta nueva sociedad multicultural.

2.1.6. Educación Antirracista

Por último, la Educación multicultural antirracista es la manifestación ex-

presa de programas y actitudes contra toda la realidad racista y discriminante que existe en la sociedad, y en la escuela. Busca en primer lugar una liberación de los grupos oprimidos y la eliminación de las discriminaciones institucionales que se producen. De esta forma, la escuela juega un papel fundamental de transformación y para la promoción de la acción política. Lo esencial en esta perspectiva antirracista es la organización de estrategias de intervención educativa adecuadas para que no se produzca ni aparezca el racismo en ninguna de sus posibles manifestaciones de los nuevos racismos (Bueno Aguilar, 2002), (D'Adesky, 2001).

El antirracismo se plantea fundamentalmente como una lucha contra las expresiones de identidad exclusivista y contra las prácticas de dominación y exclusión, desde la afirmación de la igualdad racial de los humanos, desde la asunción de la diferencia, desde el respeto y la interacción fecunda entre los grupos, dentro de un marco de igualdad (Etxeberria, 1994: 2).

La educación antirracista propugna para una intervención educativa, cualquiera que sea su ámbito de trabajo, una valoración y aceptación de las otras culturas a partir de la comunicación constante, dentro de un clima de respeto democrático y en el marco de los Derechos Humanos. La educación antirracista así entendida descansa en el corazón de la educación ya que propugna unos valores de justicia, libertad y atención a la diversidad con la intencionalidad de intervenir de forma activa en cualquier propuesta educativa que se formule.

2.2. Modelos de análisis de la desigualdad social de Cameron McCarthy

Para Cameron McCarthy (1994: 298) la Educación multicultural nace como un reto a las propuestas curriculares etnocéntricas sobre educación, y como un intento de reflexión sobre la realidad en la que emergen distintos tipos de conflictos, contactos e interacciones entre distintas culturas y grupos étnicos. El análisis sobre la Educación multicultural emerge cuando se constata de hecho la persistencia de la desigualdad racial en la enseñanza, y se desarrollan distintas propuestas de atención a la diversidad, si bien es cierto que cada una de las políticas generadas desde la escuela, e inspiradas en instancias superiores, tienen distinto grado de compromiso y muestran propósitos diferentes. La Educación multicultural estudia este carácter complejo de las relaciones culturales en la vida institucional de las organizaciones sociales como la escuela además de otras instancias educativas. En vez de tratar a los grupos minoritarios como entidades homogéneas, señala cuáles son los intereses, las necesidades y los deseos contradictorios que informan la conducta social, educativa y política de las minorías, e intenta desvelar la compleja comprensión de las diferencias raciales en educación.

2.2.1 Antecedentes de la Educación multicultural

La Educación multicultural presenta unos antecedentes históricos que se

definen por dos tipos de políticas educativas que se han desarrollado desde principios del siglo pasado en distintos países. Los antecedentes de la Educación multicultural que se encuadrarían dentro de esta perspectiva son políticas educativas de asimilación cultural e integración cultural.

Estas propuestas educativas para los colectivos minoritarios tratan de igualar la población dentro de la cultura mayoritaria, con una pretensión de asimilación cultural. Se considera la asimilación y la incorporación cultural de los distintos grupos étnicos, distintos al grupo mayoritario, como un objetivo social deseable. En esta posición se genera también un discurso en torno a la desviación de los grupos en situación de desventaja, llegándose incluso a manifestar que existen diferencias genéticas que se constituyen en señales indelebles de las capacidades relativas de los distintos grupos de seres humanos. Estas diferencias genéticas se conceptualizan como determinantes de la jerarquía de clases y de grupos raciales.

El segundo enfoque hace referencia a la integración del individuo en las instituciones sociales orientadas a lograr el consenso, para que haya un entendimiento cultural y una igualdad de oportunidades para cada persona en el marco de la sociedad. Manifiestan que los jóvenes de las minorías padecen una privación cultural, por ello están retrasados en su evolución lingüística, cognitiva y social, razón por la cual fracasan en la escuela, en este sentido, se “culpabiliza a la víctima” por no haber hecho los esfuerzos suficientes para poder superar sus problemas de desarrollo.

2.2.2. Solución multicultural

Los discursos en torno a la Educación multicultural propiamente dicha aparecen, en parte como respuesta de las minorías ante el fracaso de los programas de educación compensatoria, pero también para atender a las exigencias más fundamentales en las reformas educativas y sociales.

En contraposición con las posturas anteriores, se concibe la Educación multicultural como un proceso encaminado a lograr el desarrollo de los niveles de conciencia del alumnado de los grupos minoritarios, de sus padres y madres, de la comunidad en general acerca de sus condiciones socioeconómicas, con el objeto de capacitarles para la ejecución de acciones sociales basadas en la comprensión crítica de la realidad. Así se promueven modelos de desarrollo cultural en correspondencia con la educación como la comprensión cultural, cuya idea fundamental es que el alumnado y el profesorado deben ser más sensibles a las diferencias étnicas presentes en el aula o en cualquier situación educativa; la competencia cultural, que insiste en programas de educación bilingüe y bicultural para que tanto el profesorado como el alumnado puedan demostrar su competencia en el lenguaje y en la cultura de grupos distintos; y la emancipación cultural, señala que la incorporación o inclusión de la cultura minoritaria en el curriculum escolar tiene la posibilidad de influir de forma positiva en el rendimiento académico de las minorías y mejorar sus oportunidades fuera de ella.

Los modelos de comprensión cultural están relacionados con estudios culturales y programas de relación que des-

tañan la mejora del conocimiento de los diferentes grupos étnicos. El relativismo cultural constituye el punto central de este enfoque, en el que se consideran que todos los grupos sociales y étnicos son equiparables en el plano formal, aunque adolecen de un marco general como el de los Derechos Humanos que enmarque su plan de actuación. Son discursos de la reciprocidad y del consenso del tipo: “somos diferentes, somos iguales”.

El segundo grupo enfatiza en el campo de la competencia cultural, que supone la asunción de los valores de pluralismo cultural, que deberían tener un lugar central en el curriculum escolar. El enfoque de competencia cultural supone el fomento de programas de estudios bilingües y de estudios étnicos que permitan la construcción de puentes entre los diferentes grupos étnicos. Los valores del pluralismo abogan fundamentalmente por la conservación del idioma y la cultura de las minorías, y por preparar al alumnado de las minorías para la negociación social y cultural con la sociedad mayoritaria. Se valora la herencia cultural y el idioma de los grupos minoritarios y se muestran a favor de la inclusión significativa en el curriculum de aspectos de la cultura de las minorías. Pero la contradicción fundamental que se genera es que se produce la afirmación de la cultura de las minorías, tendiendo puentes entre los grupos minoritarios y la corriente dominante de la sociedad, pero al final es la cultura mayoritaria la que propone las vías para llevar a cabo la incorporación o la asimilación al sistema educativo.

La reformulación y reconceptualización de las perspectivas multiculturalistas sobre la desigualdad racial demandan discursos políticos más reformistas de emancipación cultural y de reconstruc-

ción social. La idea de emancipación cultural en el marco del multiculturalismo adjudica un valor positivo a la cultura de las minorías ya que puede promover la emancipación cultural y la mejora social de las personas de las minorías. Se fomenta el respeto por la historia, la cultura y los idiomas de los individuos pertenecientes a minorías culturales y étnicas en las escuelas por el efecto positivo que tendrá en el autoconcepto de estas personas pertenecientes a los grupos minoritarios.

2.2.3. Teorías radicales de la desigualdad racial

Paralelos a estos posicionamientos multiculturalistas estarían algunos enfoques neomarxistas de los teóricos de la escuela sobre la desigualdad racial que se ocupan de un modo más directo de las cuestiones del análisis estructural y de la economía política en las relaciones raciales. Estos autores sostienen que son totalmente inadecuados los intentos de caracterización del problema de la dominación racial en la escolarización en términos de actitudes, valores y diferencias psicológicas individuales dentro de la corriente dominante. Destacan la relación integral que existe entre la escolaridad, la economía y las estructuras de poder. Señalan que se deben tener muy presentes las relaciones y estructuras socioeconómicas establecidas en la sociedad. Defienden una mayor flexibilidad para examinar las relaciones entre la escolarización y la ideología, entre la cultura, la política y la economía. Analizan también cuáles son las prácticas culturales de las personas pertenecientes a la clase trabajadora y a las minorías.

Con un interés por completar este tipo de análisis, aparecen referencias sobre el carácter multifacético de la etnia y su influencia

en la educación y en la sociedad que requiere una respuesta multidireccional que reconozca que los individuos de las minorías no sólo están oprimidos como sujetos raciales, sino que también están situados como sujetos pertenecientes a una clase social y con un género determinado. Estas dinámicas de etnia, clase social y género se entrelazan de manera desigual en el tejido de las instituciones y estructuras de la sociedad, por ejemplo, las experiencias de la desigualdad educativa de un joven negro de clase media son cualitativamente diferentes de la de una chica negra de clase trabajadora; son muy diferentes las experiencias de una mujer gitana y las de un hombre gitano.

2.2.4. Asincronismo

El modelo asincrónico muestra el carácter complejo y contradictorio de las relaciones raciales. Cameron McCarthy (1994) apuntan que la intersección de raza, clase social y género en el ambiente educativo de la escuela, u otros ámbitos educativos, son sistemáticamente contradictorias o asincrónicas, es decir, que resumen las grandes diferencias de intereses, necesidades y deseos que separan los diferentes grupos minoritarios entre sí, y con respecto a la mayoría en los ambientes educativos y a la sociedad en general.

El asincronismo afirma que “los individuos o los grupos, en su relación con instituciones económicas, políticas y culturales, como las escuelas, no comparten una conciencia idéntica ni expresan los mismos intereses, necesidades o deseos en el mismo punto del tiempo”. El funcionamiento de las relaciones de raza, clase social y género en las prácticas cotidianas de las escuelas, centros de trabajo, etcétera, son sistemáticamente contradictorias o asincrónicas. Lo

cual ayuda a sentar las bases de un enfoque alternativo del pensamiento sobre estas relaciones y dinámicas sociales.

El asincronismo representa la complejidad de las relaciones dinámicas de raza, clase social y género, ya que éstas no se reproducen mutuamente sin problemas, sino que a menudo tienen efectos contradictorios en los ambientes institucionales. La intersección de raza, clase y género en el nivel local de la escuela puede conducir a interrupciones, discontinuidades, incrementos o disminuciones de los efectos originales de cualquiera de estas dinámicas. Las culturas no deben ser entendidas como unidades o entidades inmutables y cerradas, sino que más bien se encuentran cruzadas por otros referentes de género, de clase social o discapacidad de los miembros del grupo a que pertenecen, que hacen resaltar la complejidad de las relaciones de desigualdad racial. Además, se constata en la actualidad una gran interrelación entre los miembros de los diferentes grupos en todos los niveles de la sociedad, en este sentido destacan con más fuerza situaciones de hibridación y mestizaje por lo cual resulta no sólo necesario, sino que añadiría que hasta imprescindible, establecer estas dinámicas complejas de análisis en las que se cruzan aspectos de etnia, género y clase social.

2.3. Multiculturalismo teórico-crítico de Joe Kincheloe y Shirley Steinberg

Los modelos de análisis que Joe Kincheloe y Shirley Steinberg (1999) realizan en torno a la Educación multicultural recogen los cambios sociales emergentes

que se están produciendo en la sociedad actual, amén del proceso de construcción de identidades culturales colectivas por parte de los grupos, en los que se destacan la complejidad y heterogeneidad de las relaciones que se establecen entre los mismos. Desarrollan una concepción integral del espacio y los escenarios donde se producen las relaciones multiculturales, esto es, en la escuela, en los medios de comunicación, o en todo el universo de la vida cotidiana. Como resalta Mary Nash (1999: 15), “la pedagogía del multiculturalismo no se limita ni mucho menos al ámbito de la escuela, sino que implica a toda la sociedad en su conjunto, en una dinámica general relacionada con la justicia social, el desarrollo de la ciudadanía, la democracia participativa y la eliminación del sexismo”. Todo esto requiere un nuevo marco innovador para reelaborar la Educación multicultural, y enmarcar sus diferentes tendencias.

El multiculturalismo, tal como lo entienden, requiere destacar el hecho de que vivimos en una sociedad multicultural, y con un afán comprensivo de tan compleja diversidad establecen cinco maneras diferentes de analizar cualquier tipo de relaciones que se producen:

2.3.1. Multiculturalismo conservador o monoculturalismo

El multiculturalismo conservador o monoculturalismo esgrime la creencia de la superioridad de la cultura occidental frente al resto de culturas, que las considera inferiores, incluso en el orden genético, y consideran que están desprovistas de derechos fundamentales. Los autores que defienden esta

perspectiva de pensamiento le han dado al multiculturalismo el carácter de enemigo interno al que hay que combatir. Este modelo carencial de la educación monoculturalista busca fundamentalmente la asimilación integral de las otras culturas y propugna nuevas formas de racismo mucho más sutiles que las precedentes, en la que hay una defensa a ultranza de las tradiciones occidentales y del patriarcado blanco.

2.3.2. Multiculturalismo liberal

La versión liberal del multiculturalismo se muestra convencida de que los individuos pertenecientes a los diversos grupos raciales comparten una misma igualdad natural y una condición humana común. El requisito básico para el desarrollo será competir en esta sociedad en igualdad de condiciones, con las mismas oportunidades sociales y educativas, evitando cualquier impulso por politizar o contextualizar la situación que sufren los distintos colectivos sociales y étnicos. Se efectúa un ensalzamiento del individuo y de la razón humana como instancias angulares en la construcción de la nueva sociedad multicultural que se está gestando. Este nuevo modelo de liberalismo o neoliberalismo trata de convertir el sistema escolar en un mercado, imponer un modelo de sociedad en el que la educación acabe siendo reducida a un bien de consumo más, y busca que los sistemas educativos se reduzcan a meras mercancías.

2.3.3. Multiculturalismo Pluralista

La línea central de argumentación del multiculturalismo pluralista es la diferen-

cia, aunque con una descontextualización sociocultural de las cuestiones de raza y género. La diversidad se convierte en algo intrínsecamente valioso y deseable, y la educación diversificada impone qué deben aprender acerca del conocimiento, los valores, las creencias y los patrones de conducta característicos de los distintos grupos. Este multiculturalismo pluralista requiere, en nombre de la diversidad, que las personas adquieran una 'alfabetización multicultural' que desarrollaría algunas habilidades necesarias para desenvolverse con éxito en situaciones culturalmente diferentes, así mismo, las personas de orígenes culturales diferentes aprenderían a valerse dentro de la cultura principal. De este modo se elogian las diferencias porque suponen un enriquecimiento cultural para todos.

2.3.4. Multiculturalismo esencialista de izquierdas

El esencialismo supone la creencia en un conjunto de propiedades inalterables que perfilan la estructuración de cada categoría particular. Este esencialismo se refiere a la articulación del multiculturalismo y expresa que la formación de la identidad se elabora socialmente asociada a un pasado histórico de autenticidad cultural y a una serie de factores invariables. Esta estrechez de miras que refleja este esencialismo queda ejemplificada en la tendencia de sus defensores por dirigir la atención hacia una sola forma de opresión, fundamentalmente la clase social, olvidándose del resto. El multiculturalismo esencialista se ha preocupado más de la afirmación de su autenticidad que de formar alianzas democráticas estratégicas a favor de la tolerancia, la justicia social y la libertad.

2.3.5. Multiculturalismo teórico-crítico

El multiculturalismo crítico analiza de manera pormenorizada las cuestiones de poder y dominación, y cómo estas se producen en la sociedad actual en los lugares de trabajo, en las escuelas y en la vida cotidiana; así como los métodos de resistencia a la opresión. Además, trata de contextualizar las causas de la desigualdad que se produce y que interactúan con las categorías de clase social, raza y género, “hay tantas diferencias dentro de los grupos culturales como las que muestran al compararlos entre sí” (Kincheloe y Steinberg 1999: 50), que algunas veces interactúan de forma complementaria y otras de forma contradictoria. Los principales compromisos que desarrolla el multiculturalismo crítico se establecen con la emancipación de los grupos, con la justicia social, con la solidaridad y con la democracia igualitaria, siempre en relación con la pedagogía.

La ética multicultural crítica resulta crucial en el curriculum multicultural de la diferencia porque el alumnado valora positivamente la diversidad y las disparidades culturales que giran en torno a las perspectivas de raza, clase y género, además de la revitalización de la democracia y del pensamiento democrático como cuestiones fundamentales de cualquier propuesta educativa.

Esta reconceptualización del pensamiento multicultural que supone el multiculturalismo democrático está íntimamente conectada con las esferas de análisis político, ético, cultural y económico, y con una reconceptualización del conocimiento curricular, mediante la valoración positiva del poder de la diferencia como elemento

transformador y dinamizador del pensamiento democrático con la intencionalidad por la constitución de una ciudadanía creativa, consciente, responsable, tolerante y solidaria.

A modo de resumen, la Educación multicultural debe dar cumplida referencia e información, amén de un análisis pormenorizado, sobre todas aquellas cuestiones que se imponen en esta nueva sociedad diversa. Por ello, querría plantear este cuadro comprensivo que resume la especificidad de las diferencias entre los distintos modelos, así como las similitudes entre las distintas formas de abordar el trabajo de la Educación multicultural.

En primer lugar, estarían los antecedentes monoculturales de la Educación multicultural que presentan una explicación etnocéntrica y completamente parcial del multiculturalismo, en los que se pone en tela de juicio la existencia misma de la sociedad multicultural.

Por otra parte, aparecerían las perspectivas multiculturales propiamente dichas, que son aquellos planteamientos de la corriente dominante en el pensamiento multicultural y, en sus diferentes posicionamientos, tratan de evitar las discriminaciones y los sesgos que se producen en el sistema educativo en relación con los grupos minoritarios.

Por último, los modelos del multiculturalismo democrático que son el objetivo principal de los movimientos sociales reformadores, y tienen como primordial ámbito de intervención la sociedad, con el fin de profundizar en las raíces democráticas de la sociedad misma, amén del ámbito educativo como espacio de trabajo.

	Monoculturalismo	Propuestas Multiculturales	Multiculturalismo Democrático
<p>Modelos de Educación multicultural</p> <p>Javier García Castaño y Antolín Granados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Asimilación cultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Entendimiento Cultural • Educación Bicultural • Pluralismo cultural • Educación multicultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Educación antirracista
<p>Modelos de desigualdad social</p> <p>Cameron McCarthy</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Asimilación • Integración 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión Cultural • Competencia Cultural • Emancipación Cultural • Teorías radicales 	<ul style="list-style-type: none"> • Asincronismo
<p>Repensar el Multiculturalismo</p> <p>Joe Kincheloe y Shirley Steinberg</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Monoculturalismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Multiculturalismo Liberal • Multiculturalismo Pluralista • Multiculturalismo esencialista de izquierda 	<ul style="list-style-type: none"> • Multiculturalismo teórico-crítico

Cuadro comprensivo resumen de las diferentes formas de entender la Educación multicultural.

3. Intervenciones imprescindibles en Educación multicultural

A partir del análisis de los distintos modelos de trabajo en torno a la Educación multicultural, resulta necesario plantear líneas de intervención claras para desarrollar propuestas educativas que sean válidas y vertebradoras de esta sociedad multicultural que estamos construyendo entre todos.

En primer lugar, es imprescindible contrarrestar el nuevo racismo que aparece de manera más evidente en los medios de comunicación, que cobra cada día una importancia inusitada. Ser conscientes de cómo y por qué toda esta nueva realidad mediática tiene una influencia manifiesta en la educación, y en la construcción y en la representación de los "otros", que están reflejadas en las diferentes construcciones de las imágenes y los estereotipos que aparecen del Sur en el Norte, en la articulación de los nuevos racismos, en las informaciones o en las ausencias de información que se manifiestan sobre los grupos minoritarios en los medios de comunicación, en la carencia de una visión crítica sobre la realidad mediática, en los silencios sobre las minorías marginadas, o en la casi nula presencia de todos aquellos temas que permitan una comunicación y una educación para el desarrollo, o en cómo aparecen representados en los medios de comunicación la cultura gitana, o el mundo islámico, u oriente. Todas estas cuestiones se corresponden con factores clave para hacer una interpretación correcta de los "otros" y de esta sociedad multicultural.

Muchas películas y documentales construyen sus discursos en torno a la convivencia entre los grupos y las cuestiones de racismo, como aparece reflejado en Juan José Bueno (2004), dignos de ser analizados en profundidad, los cuales suponen unas magníficas herramientas de trabajo en estos temas. Quizás la película *Crash* (2005) dirigida por Paul Haggis refleja con mayor claridad el significado de estas percepciones y prejuicios que se establecen entre los distintos colectivos que conviven en una sociedad multicultural. Documentos de este tipo constituyen unos espléndidos instrumentos de análisis para el estudio de esta sociedad tan compleja e inundada de acontecimientos y hechos racistas.

Otra herramienta valiosa para combatir los nuevos racismos en los medios de comunicación es una tarea que resulta muy sencilla y útil de realizar, es un seguimiento continuo a lo largo de todo un año de los titulares que aparecen en la prensa. Pero también se puede ampliar este seguimiento a internet o en televisión, y estudiar de manera pormenorizada cómo tratan las noticias referidas a estas temáticas de nuevos racismos los medios de comunicación. Para ello resulta muy útil el análisis crítico del discurso, como lo presenta Teun Van Dijk (2004), que contribuye a clarificar este panorama sobre la nueva realidad mediática tan compleja, y permite desvelar algunos arcanos que aparecen en los medios de comunicación de masas. El análisis crítico del discurso es un enfoque especial que presta especial atención a las condiciones discursivas, a los componentes y a las consecuencias de abuso de poder ejercido por determinados grupos de elite dominante y algunas instituciones, también examina los patrones de acceso y control sobre

los contextos, el género, el texto, el habla y sus propiedades, así como las estrategias discursivas de control mental; en resumen, estudia el discurso y sus funciones en la sociedad, cómo este expresa, representa, legitima o reproduce el texto.

La alfabetización audiovisual de personas y colectivos contribuye a evitar los grandes silencios y ausencias que se producen en los medios de comunicación, y poder profundizar en esta cultura democrática que se pretende desarrollar con este análisis sobre la utilización de los medios y la elaboración de discursos propios que sean adecuados al panorama de la sociedad multicultural en la que vivimos. Otra de las intenciones fundamentales de esta alfabetización audiovisual es plantear una búsqueda activa, reflexiva y consciente de toda aquella información valiosa que permitan generar una mayor sensibilización y una mirada más crítica hacia estos temas. Ser conscientes que el estar bien informados cuesta mucho esfuerzo en todos los sentidos, además exige una gran responsabilidad personal de indagación, análisis y búsqueda.

La Educación multicultural no es, ni debe identificarse, con la mera educación de inmigrantes o colectivos minoritarios, sino que es la educación de todas las personas para poder convivir dentro de una sociedad multicultural justa y democrática.

Es necesario también plantear otras iniciativas que se encuentran vinculadas con el análisis que presentamos en torno a la Educación multicultural desde de una perspectiva más asincrónica y antirracista. En este sentido las propuestas educativas en las que se formulan políti-

cas educativas de integración de las minorías; la valoración de las lenguas y los códigos simbólicos de los grupos minoritarios; el estudio profundo de la cultura y sus representaciones sociales; algunas propuestas concretas contra el racismo, la discriminación y la segregación; el estudio y el análisis de los nuevos racismos; la comunidad multicultural; la universidad interétnica; y, como no, la influencia de la nueva realidad mediática.

Otra estrategia para trabajar la multiculturalidad en educación se refiere a plantear preguntas sobre aspectos fundamentales de qué significan exactamente cada uno de los objetivos que tenemos en el desarrollo de una práctica o propuesta educativa para consolidar la multiculturalidad en nuestra sociedad. Cómo alcanzaremos el objetivo o la intención propuesta. Quién o quiénes serán los responsables de llevar a cabo la propuesta y de analizar lo que ocurra. Cuándo se realizará la propuesta en un sentido amplio especificando la temporalización y el desarrollo pormenorizado de las actividades. Cuáles son los criterios de evaluación que determinarán el grado de consecución o no de la propuesta que hemos diseñado. Todas estas preguntas y sus consiguientes respuestas, como explica Stella Dadzie (2004) tienen como fin primordial la multiculturalidad y todas aquellas cuestiones que suponen un planificación detallada de la acción para el cambio y la consolidación de una sociedad diversa.

La dotación de personas y recursos humanos adecuados con conocimientos profundos en la materia de multiculturalidad, con bagaje teórico en estas temáticas y mediadores interculturales con competencias en las distintas culturas con las que se trabaja, resulta imprescindible en la construcción de discursos multiculturales.

turales de largo recorrido, y no sólo de estrategias puntuales que tienen la virtualidad de solucionar problemas coyunturales pero adolecen de una visión más amplia y compleja de la realidad que nos ha tocado vivir.

Esta línea de trabajo también requiere una formación adecuada del profesorado en estas cuestiones de racismo y nuevos racismos, tanto en la formación continua como en la formación inicial para que el profesorado tenga las herramientas adecuadas para plantear los principios fundamentales de la sociedad multicultural y desarrollar las estrategias más adecuadas posibles para solventar los problemas que pudiesen encontrar en su trabajo cotidiano. Resulta difícil y complejo elaborar estrategias educativas para construir en positivo todos los componentes de esta nueva sociedad multicultural.

Por último, se debe asegurar la igualdad y atención a la diversidad para todos los colectivos implicados en la convivencia y en el desarrollo compartido de la sociedad multicultural que estamos construyendo entre todos cada día.

Referencias

- BUENO, J. J. (1998). Controversias en torno a la Educación multicultural. *Heuresis. Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa*, 2, vol. I. <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis98/v1n2-3.htm>
- BUNENO, J. J. (2004). Libros y recursos para la Educación multicultural. En Stella DADZIE (2004). *Herramientas contra el racismo en las aulas*. Madrid: Morata, págs. 123-134.
- D'ADESKY, J. (2001). *Racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio do Janeiro: Pallas.
- FYFE, A. (1993). "Multicultural or Antiracist education. The irrelevant debate". En A. FYFE y FIGUEROA, P. (Eds.) *Education for cultural diversity. The challenge for a new era*. London: Routledge, págs. 37-48.
- GARCÍA, J. y GRANADOS, A. (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- KINCHELOE, J. y STEINBERG, S. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- MCCARTHY, C. (1994). *Racismo y Curriculum. La desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. Madrid: Morata-Paideia.
- MCCARTHY, C. y CRICHLLOW, W. (1993). *Race, Identity and representation in Education*. London: Routledge.
- PERRY, T. y FRASER, J. (1993). "Reconstructing schools as multiracial/multicultural democracies". En T. Perry y J. Fraser (Eds.) *Freedom's Plow. Teaching in the multicultural classroom*. New York: Routledge, págs. 3-24.
- SHAW, S. (Ed.) (2000). *Intercultural education in European classrooms. Intercultural Education Partnership*. Stoke on Trent: Trenham Books.
- SOHAT, E. y STAM, R. (2002). *Multiculturalismo, cine y medios de comunicación*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- VAN DIJK, T. (2003). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Paidós.
- VV. AA. (2004). *Informe anual 2004 sobre el racismo en el estado español. S.O.S. Racismo*. Barcelona: Icaria/Antrazyt.
- VV. AA. (2005). *Informe anual 2005 sobre el racismo en el estado español. Por la igualdad de derechos. S.O.S. Racismo*. Barcelona: Icaria/Antrazyt.

Sobre el autor

Juan José Bueno Aguilar es profesor del departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña.

Claves para una educación inclusiva exitosa

Una mirada desde la experiencia práctica

Gary Bunch

(Marsha Forest Centre-Toronto)

ISSN: 1130-0876

Recepción: octubre

Aceptación: noviembre

Traducción: **Pedro Pablo Berrueto**

RESUMEN

La inclusión de los alumnos que experimentan discapacidades desafía la confianza tradicional en la educación segregada. Con el liderazgo de las Naciones Unidas y un número cada vez mayor de naciones, la educación inclusiva está obteniendo un impacto global. Mientras que las naciones comienzan la práctica inclusiva, está llegando a ser evidente que estos nuevos derechos humanos y la justicia social se acercan a la educación y la discapacidad es caracterizada por un sistema de elementos claves definibles. Estas "claves" son una mezcla de valores, sistemas de actitud y prácticas educativas. Se extienden con deseo de encontrar y de implementar nuevas maneras de educar a las personas que experimentan discapacidades, la aparición de la dirección, respecto por todos los actos de aprendizaje, una valoración más amplia del logro individual, entender que todas las demostraciones del aprendizaje tienen valor, darse cuenta y aceptar que los profesores de clases ordinarias conocen los fundamentos que hacen falta para enseñar a los grupos diversos, la energía y la flexibilidad de los currícula universalmente accesibles, el valor de la colaboración entre educadores, padres y otros, y la determinación de persistir con el cambio educativo a pesar de resistencia de los grupos conservadores. La clave final es la decisión para empezar y después a seguir adelante con el cambio progresivo. Se presenta una breve discusión de cada clave.

PALABRAS CLAVE

Discapacidad, inclusión, educación, estrategias clave, justicia social, cambio.

ABSTRACT

Inclusion of learners experiencing disabilities challenges traditional reliance on segregated education. With leadership from the United Nations and an increasing number of nations, inclusive education is obtaining global impact. As nations begin inclusive practice, it is becoming apparent that this new human rights and social justice approach to education and disability is characterized by a set of definable key elements. These "keys" are a blend of values, attitude systems, and educational practices. They range through desire to find and implement new ways to educate people experiencing disabilities, the emergence of leadership, respect for all acts of learning, broader appreciation of individual achievement, understanding that all demonstrations of learning have value, realizing and accepting that regular class teachers know the basics required to teach diverse groups, the power and flexibility of universally accessible curricula, the value of collaboration among educators, parents, and others, and determination to persist with educational change despite resistance from conservative groups. The final key is the decision to begin and then to follow through with progressive change. A brief discussion of each key is presented.

KEY WORDS

Disability, inclusion, education, key strategies, social justice, change.

(Pp. 77-89)

Introducción

La educación para los alumnos que experimentan discapacidades¹ está sufriendo un cambio revolucionario. El modelo tradicional de la educación especial se está viendo afectado por el desafío de la educación inclusiva. La educación inclusiva de todos los alumnos juntos en las aulas ordinarias de las escuelas de su comunidad está sustituyendo a la ubicación a tiempo completo y por horas en contextos segregados. La justicia social y la toma de conciencia creciente de que la inclusión beneficia a todos los estudiantes impulsan esta revolución, aunque la justicia social es el motor primario del cambio. El cambio inclusivo se está produciendo rápidamente en algunas naciones, lentamente en algunas otras, y todavía a paso de tortuga en otras.

La mayoría de los gobiernos y los educadores han sido lentos en reconocer los valores de la educación inclusiva precisados por investigadores tales como Buch y Finnegan (2000), Kenworthy y Whittaker (2000), Underwood (2004) y otros. Las Naciones Unidas y sus cuerpos asociados, sin embargo, no tienen ninguna duda con respecto a la preferencia por la educación inclusiva sobre la educación especial. No es que la educación especial no haya respondido a un propósito. Ha contribuido fuertemente a la admisión de los alumnos que experimentaban discapacidades en los sistemas educativos, aunque en contextos segregados de sus pares típicos. Los líderes visionarios consideran esta contribución, pero se dan cuenta también de que el enfoque inclusivo de la educación es más justo socialmente y más eficaz en los ámbitos académico y social. El enfoque de la educación especial basado en la segregación ha respondido a su propó-

sito. La UNESCO señaló la necesidad del cambio en la educación socialmente justo en la declaración de Salamanca de 1994.

“La inclusión y la participación son esenciales para la dignidad humana y para el ejercicio y disfrute de los derechos humanos.

Creemos y proclamamos que... las escuelas regulares con orientación inclusiva son los medios más eficaces de combatir actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida y lograr la educación para todos. “

Olaf Sandkull (2005) de la UNESCO, Bangkok, escribe sobre los conceptos que subyacen en un enfoque basado en derechos para la programación inclusiva y respetuosa con los derechos humanos básicos en educación. Él adopta una visión de conjunto de la educación y de los derechos como significado de educación para todos, con particular énfasis en la necesidad de que el paraguas de la educación inclusiva cubra tanto al grupo dominante como a todos esos grupos definidos como “minorías”. Sin embargo, Sandkull observa que “la percepción de lo que los derechos humanos significan realmente en la práctica no está generalmente claro para la mayoría de los profesionales y especialmente de los gestores y los responsables en los Ministerios de Educación. Además, no hay todavía una aceptación explícita del uso de los derechos humanos como marco de referencia en el proceso político y de planificación” (Sandkull, 2005: 2).

Es verdad que el cambio lleva tiempo. Sin embargo, tanto los que dan la bienvenida al cambio inclusivo como los que continúan apoyando el enfoque de la educación especial conocen el concepto educativo básico de educación inclusiva. El Ministerio de Educación en la provin-

cia de Ontario, Canadá, por ejemplo, en un reciente manual de recursos distribuido a nivel provincial (Education for All, 2005), indica siete principios para educar a los alumnos que experimentan discapacidades. Pocos de los que abogan positivamente por el cambio educativo en el área de la discapacidad discutirían los principios articulados.

- Todos los estudiantes pueden tener éxito.
- El diseño universal y la enseñanza diferenciada son medios eficaces e interconectados para cubrir las necesidades de productividad del aprendizaje de cualquier grupo de estudiantes.
- Las prácticas educativas exitosas se fundan en la investigación basada en la evidencia atemperada por la experiencia.
- Los maestros de aula son los educadores clave para el desarrollo del aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo del estudiante.
- Los maestros de aula necesitan la ayuda de la comunidad más extensa para crear un ambiente de aprendizaje que apoye a los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Justicia no es igualdad.

Tomo el ejemplo del Ministerio de Educación de Ontario como uno de los que entiende los principios de la educación inclusiva, no porque el ministerio apoye la inclusión, sino porque ha decidido continuar con el modelo de la educación especial “por razones prácticas” (Special Education Transformation, 2006). Muchos gobiernos y educadores están atrapados por la necesidad de ser “prácticos” a expensas de los derechos humanos y de justicia social para los alumnos que experimentan discapacidades. Estos gobier-

nos y educadores encuentran barreras prácticas para cambiar lo desalentador e inamovible por las ventajas reconocidas que el cambio inclusivo traería para todos los estudiantes.

A pesar de la resistencia de Ontario y de otras jurisdicciones para abrazar el desafío de la inclusión, un número creciente de sistemas educativos nacionales, provinciales, estatales y locales está cambiando. Hay muchos lugares que uno puede visitar para aprender sobre cómo el cambio a la práctica inclusiva puede ser planificado e implementado. El cambio puede llevar tiempo. El cambio puede molestar a los que tienen visiones conservadoras de la educación. El cambio puede significar que los profesores deben enfocar la educación y la discapacidad de manera algo diferente. Pero hay lecciones que aprender de los que han visto los valores de la inclusión en la educación y han aceptado el desafío del cambio.

El balance de este artículo sale del estilo académico generalmente basado en la revisión de la investigación y de la política en la educación. He tenido oportunidades de visitar y de aprender sobre práctica inclusiva en muchos lugares. He hablado con los que están intentando moverse hacia la inclusión y con los que se han movido, y también con quienes se oponen al cambio. Cuando he viajado, me he encontrado y he trabajado con mucha gente emocionante. He tenido el lujo de volverme y reflexionar sobre lo que he observado.

He tomado conciencia de que ciertos patrones o claves para la inclusión emergen donde la inclusión se está poniendo en práctica, y donde no está. Estas claves son tanto de naturaleza conceptual como física. Las conceptuales se relacionan con

los valores y sistemas de actitudes que la gente mantiene. Sin embargo, los valores y las actitudes llevarán a las decisiones para introducir la inclusión, o para rechazarla y para permanecer con el status quo. Las físicas se relacionan con las prácticas educativas que apoyarán o impedirán el cambio positivo. Estas prácticas son las herramientas que los profesores y los administradores emplean mientras que inician la inclusión en sus aulas y escuelas, o a medida que continúan con el status quo.

1. Una actitud cuestionadora

Donde la inclusión ha tomado asiento, en Canadá y en cualquier otra parte, hubo siempre alguien que preguntó por qué era necesario educar a alumnos con discapacidades en contextos segregados. Hubo alguien que preguntó el efecto del modelo de la educación especial sobre estudiantes, profesores, escuelas, familias y comunidades. Hubo alguien que preguntó por qué los estudiantes con discapacidades no podrían ser educados con sus pares típicos en escuelas de la comunidad calle abajo.

Donde se hicieron y se volvieron a hacer tales preguntas la probabilidad del cambio hacia la educación inclusiva era más alta. Donde tales preguntas no se hicieron, la probabilidad de la exclusión continuada de estudiantes con discapacidades era más alta.

Lo cierto es que, en Canadá, una actitud cuestionadora ha sido más común entre los padres que entre administradores de escuelas, profesores, formadores de profesores y gobiernos. Los padres ven los efectos de la segregación sobre sus niños mucho más claramente que otros y ven el

impacto de la inclusión. La opinión de los padres es una lección para los educadores en sí misma. Sin embargo, hay ejemplos de miembros de estos otros grupos que comienzan a preguntarse sobre el modelo de la educación especial y que se acercan a los padres. Así, cuando los educadores y los padres estuvieron juntos en Hamilton, Ontario, Canadá, a finales de los sesenta, un sistema educativo entero se movió hacia la inclusión. Éste fue uno de los primeros sistemas educativos, de todas partes, si no el primero, en moverse hacia la inclusión. Hoy, no hay un estudiante en este sistema que no asista a las aulas regulares de su escuela ordinaria. Esto es así sin importar el tipo o el grado de discapacidad implicado. Sin embargo, éste no es el caso de la gran mayoría de sistemas educativos de Ontario. Aunque los líderes de estos sistemas entienden las discusiones avanzadas para el cambio a la inclusión, llevada por el Ministerio de Educación, han optado por continuar con el modelo de la educación especial.

Más allá de Ontario en Canadá, cuando los educadores, los padres y los gobiernos caminaron juntos en la provincia de New Brunswick y de los Territorios del Norte de Yukon, Territorios del Nordeste, y de Nunavut, las políticas y las prácticas inclusivas resultaron. En otros casos, los líderes individuales, que han preguntado si había una mejor manera de educar a los alumnos que experimentaban discapacidades, han movido escuelas y aulas a través de Canadá para hacer islas de inclusión en un mar de contextos de educación especial.

Mi experiencia es que si esos padres, educadores, personas que experimentan discapacidad y otras impresionan la visión y el valor del cambio inclusivo en gobiernos y líderes del sistema educativo, la

probabilidad del cambio aumenta. Donde los padres, los educadores y otros no presionan para el cambio, los gobiernos y los sistemas educativos no consideran ninguna necesidad de moverse desde el status quo.

Una actitud cuestionadora es la primera clave del cambio inclusivo. Lleva a algunos individuos a que caminen adelante y que arrastren a otros en el cambio. Así, la convicción personal y profesional de que el cambio mejorará las vidas de todos los niños es el agente central del cambio. Como el gran líder Mahatma Gandhi dijo:

“Debemos ser el cambio que deseamos ver.”

2. Liderazgo

Los líderes lideran en muchas direcciones. Esto es tan verdad en el ámbito de la educación como en cualquier otro empeño social. La dirección que toma el liderazgo puede ser positiva. Puede ser neutral o puede ser negativa. El liderazgo hacia la inclusión de estudiantes marginados en la educación es universalmente visto como positivo, aunque algunos lo consideran como una esperanza utópica, impracticable. Este último grupo nunca lleva a otros al cambio progresivo en educación.

Con respecto a la educación inclusiva, han aparecido líderes a través de Canadá, pero no por todas partes. Donde aparecen, ocurre un proceso simple pero de gran alcance. Cuando los líderes comparan sus ideas y convicciones con otros, más líderes aparecen. Los líderes animan a otros al liderazgo. Los líderes cuentan con el liderazgo potencial de otros. Los líderes ven el liderazgo en profesores, pa-

dres, otros profesionales y estudiantes. El liderazgo estimula a otros a caminar adelante y a apoyar aquello en lo que creen.

En Canadá y en cualquier otra parte, donde los líderes no han dudado sobre los valores que ven en la inclusión, sobre sus expectativas sobre los profesores y sobre la admiración y la confianza que tienen para con los padres, la inclusión ha prosperado. Donde los líderes han hecho todo lo posible para proporcionar los apoyos necesarios, las escuelas y los sistemas educativos han respondido. Las escuelas y los sistemas educativos han respondido incluso cuando los apoyos concretos eran escasos o inasequibles, mientras existiera el liderazgo personal. Las ayudas concretas son necesarias, pero no tanto como el apoyo personal de colegas, de administradores y de otros.

Los líderes inclusivos siguen siendo poco frecuentes en Canadá y en cualquier otra parte. El cambio lleva tiempo. Hace falta tiempo para que los líderes se desarrollen y comiencen a tener un impacto. Esto es verdad tanto en educación como en cualquier otra área. A pesar de este desafío, cada vez más los futuros líderes están apareciendo en las filas de los profesores jóvenes, de los padres, de los otros profesionales y de los estudiantes. La aparición del liderazgo individual ha sido evidente en cada nación que he visitado. El pensamiento y la práctica inclusivos están avanzando lentamente. El cambio hacia la educación inclusiva está en el aire y los líderes para ese cambio están emergiendo.

Necesitamos líderes para efectuar el cambio. El liderazgo es una cuestión personal y una necesidad profesional. Los educadores, los padres, las personas con discapacidades, los defensores y los gobiernos deben

pensar de la misma manera si la educación inclusiva, para quienes experimentan discapacidades quiere enraizarse y desplegarse. Muchos en Canadá aprendieron esta lección, pero muchos otros tardarán más tiempo para acoger el valor de los derechos humanos, el enfoque de la justicia social para la educación y la discapacidad.

Como John Fitzgerald Kennedy dijo:

“Es la hora de que una nueva generación de liderazgo haga frente a nuevos problemas y a nuevas oportunidades. Por ahí hay un nuevo mundo que ganar.”

John Fitzgerald Kennedy (1960).
Discurso de aceptación de la proclamación presidencial demócrata.

3. Respeto

La educación inclusiva es un símbolo de respeto por toda la humanidad. Tal respeto no es una característica que se encuentre en un alto grado en la historia de nuestro mundo. Nuestra historia es en gran parte aquella donde los varones han dominado a las mujeres, donde el más fuerte ha conquistado y degradado al más débil, donde el rico ha subyugado al pobre y donde los grupos dominantes han matado, esclavizado y abusado de aquéllos considerados como diferentes.

En la historia de la educación, a los que se ha visto como diferentes se les ha negado el derecho de acceso a las escuelas. Sólo recientemente se ha producido el progreso en términos de acceso a la educación por parte de las mujeres, de los de etnias diversas y de los pobres. En las diferentes naciones en donde tengo cierta experiencia, el progreso que se ha hecho en estas áreas

puede ser menor que en Canadá, pero el cambio en Canadá está ocurriendo. La bisagra del cambio en el acceso a la educación es el respeto por los otros a pesar de la diferencia. En ninguna nación hay un grupo que haya acumulado menos respeto que el de las personas que experimentan discapacidades. Incluso en naciones ricas, como Canadá, sólo a regañadientes se ha concedido a este grupo de alumnos el acceso a la educación. Una muestra fuerte de la falta de respeto a la educación de los estudiantes que experimentan discapacidades es la dominancia continuada del modelo de la educación especial. ¿Qué respeto hay mientras que los estudiantes que experimentan discapacidades no se consideren dignos de aprender en compañía de sus pares capacitados?

Si fuera evidente que los estudiantes que experimentan discapacidad aprendieran más eficazmente en ambientes segregados, podría haber un argumento para continuar con el modelo de la educación especial. Sin embargo, la investigación durante el último cuarto de siglo indica que los alumnos que experimentan discapacidad alcanzan niveles más altos de logro académico y social en contextos inclusivos que en contextos segregados. Un meta-análisis realizado por Baker, Wang y Walberg en el ya tan lejano 1995 sugirió esta relación. Mientras que no todos los estudios han replicado a Baker y otros, con resultados para todas las categorías de discapacidad, la tendencia es que la educación inclusiva parece ser académicamente más eficaz y definitivamente más socialmente efectiva que la educación especial. ¿Si un logro más alto no es la base de la educación especial, cuál es la base? ¿Por qué sigue siendo la segregación de algunos alumnos un hecho en tantas naciones donde hay poca evidencia del cambio a la inclusión?

El diccionario del Random House College define respeto como “admiración hacia, o un sentido de merecimiento o excelencia de una persona, una cualidad o un rasgo personal, o algo considerado como manifestación de una calidad o de un rasgo personal”.

Donde tiene éxito la educación inclusiva en Canadá está presente un tipo particular de respeto. Éste es el respeto por todas las personas como aprendices, con referencia específica al aprendizaje en las aulas regulares de la nación.

Donde tiene éxito la educación inclusiva, se respeta el deseo y la tentativa de aprender, no el lugar del curriculum donde el aprendizaje ocurre para cada individuo.

Donde tiene éxito la educación inclusiva, se respeta a todos los jugadores, cualesquiera que sean sus papeles y contribuciones.

Donde tiene éxito la educación inclusiva, se respetan los derechos humanos, se respetan los derechos del estudiante.

Donde tiene éxito la educación inclusiva en Canadá u otras naciones, el respeto es un elemento de unión. Donde uno no da respeto y otros no perciben respeto, los derechos humanos y la justicia social son más que evasivos. El respeto a la educación para todos los otros es una piedra angular de la práctica democrática.

Esto, también, es una lección no todavía aprendida por todos.

“La democracia florece al margen de la noción de que quienes son iguales en algún aspecto son iguales en todos los aspectos”.

(Aristóteles)

4. Logro

El logro significa completar algo, alcanzar un objetivo. Las escuelas en todo el mundo han pervertido esta simple definición. Creen que el logro en la escuela tiene que ver con cuánto alcanza uno en términos de dominio del curriculum a cierto nivel. Los alumnos son juzgados no por si su aprendizaje es meritorio a un nivel personal e individual, sino al contrario en comparación con otros estudiantes. El énfasis en el logro académico y social es apropiado en los sistemas educativos. No hay duda de que aprender y conseguir es en lo que están todas las escuelas. Sin embargo, el respeto solamente por aquéllos que aprenden más no es una lección que las escuelas deberían enseñar en sociedades democráticas.

El tema del mérito en el logro difiere en contextos inclusivos que he visitado en Canadá y otros lugares. De hecho, la manera de considerar el logro por parte de los profesores y los administradores de escuela es casi una prueba decisiva de si la inclusión está aconteciendo.

En contextos inclusivos se apoya a todos los alumnos para dominar el curriculum tanto como puedan. Sin embargo, se reconoce que los alumnos dominarán el curriculum a diversos niveles. Es el acto de aprender lo que es meritorio, el acto de presentar esfuerzo, el acto del movimiento hacia adelante y de aprender más. Cada acto del logro se celebra. De hecho, algunos alumnos que experimentan discapacidades ponen más esfuerzo en su aprendizaje que muchos otros alumnos que encuentran más fácilmente el aprendizaje. Una idea clave es que el esfuerzo para el logro personal es digno del reconocimiento.

Esta visión del logro preocupa a los que crean que un alumno es superior a otro basado en la velocidad y la cantidad del aprendizaje. El resultado de esta creencia es que muchos alumnos que experimentan discapacidad son separados de sus pares y colocados en contextos segregados. Es como si un paso modesto del aprendizaje fuera ofensivo. La inclusión valora el aprendizaje, apoya a cada alumno en la realización tanto cuanto sea posible, y entiende que todos somos diferentes en nuestra capacidad de aprender. Esto es un concepto clave que subyace a la educación inclusiva.

Quienes trabajan en contextos inclusivos en Canadá y otros lugares en donde la inclusión se está arraigando se han dado cuenta de que el apoyo a cada uno en su aprendizaje no disminuye el aprendizaje de nadie. De hecho, así se produce más aprendizaje, a veces inesperadamente, para todos los alumnos. Según lo dicho anteriormente, es cada vez más evidente que los estudiantes que experimentan discapacidades aprenden más eficazmente en contextos inclusivos. También se produce que los alumnos normales aprenden lecciones que no vienen de los libros, pero que son cada vez más importantes en la vida.

“Mucho aprendizaje no enseña a comprender.”

(Heráclito).
Sobre el universo

5. El aprendizaje es aprender

El aprendizaje está en el corazón de la educación. Esto es verdad en tal grado para algunos educadores y algunos gobiernos que creen que tienen derecho a decidir lo que es aceptable como apren-

dizaje. Definen quiénes son considerados alumnos por la cantidad de curriculum dominada durante un periodo establecido de tiempo. Descuentan el aprendizaje de algunos estudiantes porque no aprenden tan rápidamente como la mayoría de los alumnos. A menudo estos “alumnos no verdaderos” son relegados a los márgenes de la educación, o no se admiten a la educación en absoluto. Éste es el caso de los alumnos con discapacidades en la mayoría de los sistemas educativos.

Donde tiene éxito la educación inclusiva en Canadá o en cualquier otra parte, se acepta a todos los alumnos como verdaderos alumnos, verdaderos aprendices respecto a sus propios niveles de capacidad. Aprender más poderosamente que la mayoría, como ocurre con los estudiantes etiquetados como superdotados o talentosos es también aprendizaje, y digno de aplauso. Aprender más modestamente que la mayoría, del mismo modo, es también aprendizaje, y digno de aplauso.

Donde tiene éxito la educación inclusiva, se respeta un nivel individual de aprendizaje. Es una cualidad propia del alumno y no para ser expulsado. Todo aprendizaje tiene valor. Todos los alumnos tienen valor. Cuando la dirección valora todos los actos del aprendizaje, se apoya y se anima a todos los alumnos a aprender como mejor puedan. El aprendizaje es aprender. No una carrera. No una competición. No una marca en una prueba. Todos los alumnos tienen derecho a las hojas de laurel.

Esto es una lección clave. El discurso que John Fitzgerald Kennedy nunca llegó a pronunciar en Dallas el 22 de noviembre de 1963 contenía este pensamiento:

“El liderazgo y el aprendizaje son imprescindibles el uno al otro.”

6. La enseñanza es enseñar

La creencia tradicional con respecto a alumnos con discapacidades es que requieren enseñanza especial y contextos especiales dentro de los cuales ser enseñados. Para ellos, la visión de la educación especial es que la enseñanza de maneras ordinarias y que es enseñada por los profesores ordinarios no es suficiente. Las piedras angulares del modelo de la educación especial son escuelas especiales, clases especiales, profesores especiales y métodos especiales.

Lo que he encontrado en Canadá y en otras partes, donde he visto que la inclusión tiene éxito, es que la enseñanza es enseñar. Los profesores ordinarios saben cómo enseñar. Conocen el currículum del cual todos los alumnos deben aprender. Saben cómo enseñar a todos los alumnos, aunque el sistema haya dicho que no lo hagan. No es la habilidad de enseñar lo que falta. Es la confianza obtenida de saber que lo que funciona para un estudiante funciona para todos los estudiantes. Esto no significa que los profesores ordinarios sepan todo sobre cómo enseñar a todos los alumnos. Los maestros pueden necesitar alterar la velocidad de la enseñanza para algunos alumnos. Pueden necesitar variar la cantidad que se aprenderá en un periodo de tiempo establecido. Pueden necesitar proporcionar un estímulo más auditivo o más visual. Pueden necesitar implicar a padres, voluntarios o a otros estudiantes. Pero tienen el conocimiento básico de cómo enseñar. Éste es el conocimiento necesario para la educación inclusiva. La ayuda de profesores especialistas puede ser necesaria para algunos alumnos. La inclusión no significa dejar a los maestros del aula hacer todo por sí

mismos. Significa una orquestación colaborativa de los recursos de apoyo, tanto personales como materiales. Significa que los alumnos son más parecidos a otros alumnos que diferentes. Significa que la mayor parte de las técnicas ordinarias de enseñanza funcionarán.

Una lección importante que he aprendido es que el maestro regular de aula puede aceptar la responsabilidad de todos los estudiantes. El trabajo en colaboración con otros apoya al maestro a hacer esto con éxito. Entre aquéllos con quienes los maestros ordinarios necesitan colaborar están los profesores especialmente preparados. En ocasiones su ayuda y su conocimiento especializado son inestimables. Sin embargo, es el profesor ordinario, enseñando de manera inclusiva en un aula ordinaria de un currículum universalmente accesible, lo que resulta más exitoso. Los profesores saben cómo enseñar.

“Un maestro afecta eternamente; él no puede nunca decir dónde termina su influencia.”

(Henry Brooke Adams).

La educación de Henry Adams

7. Acceso universal al currículum

Las naciones han asumido, como nunca antes, la noción que el currículum debe ser sacrosanto. El contenido se debe fijar, estableciendo las expectativas de aprendizaje, y requerir a los profesores que se aseguren de que todos los estudiantes cumplan con estas expectativas. Esos estudiantes que fracasaron en el cumplimiento de las expectativas podrían esperar asistir a un aula regular reconsiderada. En lugares tales como Ontario e

Inglaterra, las escuelas que no puntúan bien en pruebas provinciales de nivel se consideran escuelas pobres y a los profesores culpables, sin importar diferencias entre escuelas tales como el status socioeconómico o el número de estudiantes cuya primera lengua no es el inglés. En mi propia provincia de Ontario, este requisito de prueba de nivel fue apoyado por el desarrollo de un criterio de valoración en cuatro niveles que clasificó a los alumnos como de nivel 1, 2, 3, ó 4. Este criterio debía ser aplicado a todo el trabajo producido por todos los estudiantes. El criterio, en efecto, es un sistema de etiquetado que clasifica a los alumnos en niveles desde la maestría a la competencia mínima. Se expuso a todos los alumnos, sin importar cuales fueran sus capacidades personales de aprendizaje, al mismo contenido, básicamente de la misma manera. Si algunos alumnos no tenían éxito, era por culpa suya. Una colocación en una clase especial estaba siempre disponible para ellos. Este enfoque centrado en el curriculum de “talla única” para el aprendizaje ha supuesto un excelente apoyo para el modelo de la educación especial.

Donde la inclusión ha tenido éxito en Canadá y en otras partes, el curriculum se ve como un instrumento, no como un agente que controla. Se ve como flexible. Debe ser adaptado al paso individual del aprendizaje. La pauta es que los estudiantes en la misma aula puedan aprender juntos, aunque puedan estar en diferentes partes del curriculum. Es decir, cuando la inclusión es el objetivo, los curricula se diseñan para el acceso universal de todos los alumnos. Dentro de la visión individual del aprendizaje, no se desdeña la necesidad de alcanzar el más alto nivel de logro personal. De hecho, el aprendizaje individualizado se ve como manera de poner en evidencia los mejores esfuerzos de todos los alum-

nos. Los educadores a través del mundo son conscientes de los conceptos de *diseño universal para el aprendizaje* y de *enseñanza diferenciada*. En los sistemas educativos que continúan con el enfoque de la educación especial, parece que el término “universal” está mal entendido como significado de “para casi todos los estudiantes”. Quienes valoran la inclusión de todos los alumnos están haciendo girar sus esfuerzos en el diseño de los curricula y de la enseñanza basados en estos conceptos para todos los alumnos. Sabemos cómo hacerlo. La pregunta es si lo haremos.

“Para reafirmar la fe en los derechos humanos fundamentales, en la dignidad y el valor de toda la persona humana. “

Preámbulo,
Carta de las Naciones Unidas

8. Colaboración

Un pilar básico de la práctica inclusiva es la colaboración entre todos los que intervienen en la educación: los maestros, los profesores especialistas, los padres, los apoyos disciplinares e incluso los estudiantes. La idea es que la educación y el aprendizaje se producirán de manera más poderosa si todos los implicados entienden lo que está sucediendo y si todos ellos forman parte del juego.

En Canadá, la colaboración tradicionalmente no ha sido más que un concepto teórico cuando llega a las escuelas. Los profesores han estado acostumbrados a funcionar en sus propias aulas con poca interferencia o consejo de otros. Han considerado a los padres, en gran medida, como entrometidos en las escuelas. No han sido bienvenidos, incluso cuando las escuelas pueden dar la impresión contraria en el

debate público. La ayuda de otras disciplinas debía ser provista fuera de las horas de clase o en contextos de educación especial, no en el aula regular. Los profesores especialistas preferían trabajar con los estudiantes individualmente o en pequeños grupos segregados fuera del aula regular. Los estudiantes debían ser vistos, pero no ser oídos. No eran considerados como una parte del sistema de apoyo disponible para los alumnos que tenían necesidades especiales. Esta separación entre jugador y jugador ha estado disminuyendo en los sistemas educativos que apoyaban el modelo de la educación especial durante los últimos años, pero no en un grado significativo. Una actitud de colaboración no es todavía común entre los educadores canadienses, aunque abunda la retórica.

La única área donde ha venido a florecer en Canadá la colaboración entre educadores, padres, otras disciplinas y estudiantes en apoyo de todos los alumnos es donde se está practicando la inclusión. Las aulas inclusivas tienen a menudo uno o más adultos para trabajar con los profesores. Los estudiantes son a menudo una pieza valiosa del sistema de apoyo para los alumnos que experimentan discapacidades. No me confunda. La colaboración no es perfecta en las escuelas inclusivas. Los estudiantes, en particular, se dejan a menudo fuera de la mezcla. Algunos jugadores deben aprender nuevas destrezas cuando se impone la colaboración. Pero la colaboración ha probado ser una clave para la inclusión exitosa en Canadá y en otras partes.

En Canadá, en los lugares donde se ha aprendido la lección del poeta británico John Donne de que *“ningún hombre es una isla, entera en sí mismo; cada hombre es un pedazo de continente, una pieza del todo”* la colaboración ha sido parte del proceso y las raíces de la inclusión se han arraigado más firmemente.

9. Determinación

La determinación es una cualidad no única a Canadá o a la práctica inclusiva. Sin embargo, donde he visto éxito en la educación inclusiva en Canadá, he sido testigo de la determinación.

- He visto a profesores y a otros determinados a encontrar maneras de enseñar a cada alumno.
- He visto a profesores determinados a hacer trabajo de colaboración en beneficio de un alumno.
- He visto a los padres determinados a apoyar activamente a quienes enseñaban a su niño, y a aceptar la responsabilidad de estimular en casa.
- He visto a voluntarios de aula determinados a ayudar tanto como puedan.
- He visto a administradores determinados a crear ambientes escolares conducentes al aprendizaje para todos.
- He visto a personas con discapacidades determinadas a aprender.

Donde he visto estas cosas, he visto una enseñanza inclusiva y he visto a profesores y a estudiantes más felices y más confiados. Los profesores, los administradores, los padres y otros deben estar determinados a mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes.

“El descontento con el mundo en el cual vivimos y la determinación para realizar uno que sea mejor, son las características que prevalecen del espíritu moderno”.

(Goldsworthy Lowes Dickinson).

La visión griega de la vida

10. Conseguir empezar

Ahora llegamos a mi final y más importante clave, simplemente conseguir empezar. El resto de claves para el aprendizaje significan poco hasta que el intento se traduce en la acción.

He oído a gente hablar de los valores y de los desafíos de la inclusión en muchas ocasiones y en muchos lugares. He oído a administradores discutir por qué la inclusión, aun teniendo un valor indiscutible, no podría producirse en sus contextos particulares. He oído a muchos profesionales explicar por qué un cierto niño o joven, que se beneficiaría de ser incluido, ciertamente no podría ser incluido debido a esta, o a esa, razón de peso. He oído la inclusión descrita como filosofía maravillosa, pero demasiado utópica para ser posible. Hay muchos que se resisten a la inclusión de estas maneras.

Donde he visto tener éxito a la inclusión en Canadá, he visto a educadores, padres y otros poner aparte sus reservas y simplemente conseguir empezar. Sin conseguir empezar y encontrar qué puede suceder, ningún elemento clave de los que he mencionado vale nada. Las claves obtienen su valor porque alguien decide ponerse en marcha y después lo hace. Los maestros individualmente pueden comenzar la inclusión en aulas. Pueden llevarla. No necesitan esperar a otros.

Estas cualidades son básicas para la educación inclusiva donde yo la he visto en Canadá y otras naciones. No cuestan nada. Existen en cierta medida en toda la gente. Son claves universales para el éxito donde se plantea el tema de la educación inclusiva. No son canadienses, o indias, o escocesas, o españolas, o brasileñas.

Descansan, esperando ser despertadas en interés de la educación y de la justicia social, en cada uno.

“Un viaje de mil millas debe comenzar con un paso”.

Lao-Tsé. *El camino de Lao-Tsé*.

Referencias

- BAKER, E. T.; WANG, M. C. & WALBERG, H. J. (December 1994/January 1995). The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership*, pp. 33-34.
- BUNCH, G. & FINNEGAN, K. (2000). Values teachers find in inclusive education. Including the Excluded. *International Special Education Congress 2000*, Manchester, July 2000.
- KENWORTHY, J. & WHITTAKER, J. (2000). Anything to declare? The struggle for inclusive education and children's rights. *Disability and Society*, 15(2), pp. 219-231.
- ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION. (2006). *Special education transformation. The report of the co-chairs with the recommendations of the Working Table on Special Education*. Toronto: Author.
- SANDKULL, O. (2005). Strengthening education by applying a rights-based approach to educational programming. *International Special Education Conference*. 2005.
- UNDERWOOD, K. (2004). The case for inclusive education as a social determinant of health. *Presentation at Monk Centre, University of Toronto*. Toronto, November 2004.
- UNESCO (1994). *Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca, Spain: Author.

Sobre el autor

Gary Bunch es Coordinador del Centro Marsha Forest y Director Nacional de la recientemente formada Asociación Canadiense de Educadores Inclusivos. Su carrera docente incluye experiencia como maestro de aula, administrador educativo y profesor universitario. Ha sido un activo investigador en el ámbito de la educación inclusiva y ha publicado libros y artículos en dicha área. Recientemente ha desarrollado una gran experiencia como consultor en educación inclusiva en un buen número de países.

La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales

ISSN: 1130-0876
Recepción: octubre
Aceptación: noviembre

Gabriel Comes
(Universidad Rovira i Virgili)

Elena Díaz
(Universidad de Jaén)

Antonio Luque
(Universidad de Almería)

Odet Moliner
(Universidad Jaume I)

RESUMEN

Tras un análisis de la normativa estatal y autonómica sobre la evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales, se presentan los aspectos más relevantes que toda evaluación psicopedagógica debe contemplar para que resulte lo más eficaz posible, y permita ofrecer una respuesta educativa adecuada a dicho alumnado e identifique los recursos y apoyos que pueda precisar. Tales decisiones se concretan en el informe psicopedagógico y este artículo recoge, además, un modelo de informe que sintetiza los aspectos y estructura que éste debería tener.

PALABRAS CLAVE

Educación inclusiva, evaluación psicopedagógica, altas capacidades intelectuales.

ABSTRACT

After an analysis of the state and autonomous norm on the psycho-pedagogical evaluation of the pupils with high intellectual capacities, the aspects more excellent appear than all psycho-pedagogical evaluation must contemplate so that it is most effective possible, and allows to offer a suitable educative answer to this pupils and identifies the resources and supports that can need. Such decisions define the psycho-pedagogical report, and this article includes, in addition, a report pattern that synthesizes the aspects and structure that it must have.

KEY WORDS

Inclusive education, assessment psychology, high intellectual capacity.

(Pp. 103-117)

1. El concepto de alumnado con altas capacidades intelectuales y otros términos afines

La dificultad de designar a aquellos estudiantes que sobresalen por uno u otro motivo, en uno o varios campos de actuación, ha hecho proliferar el número de calificativos para designarlos: superdotados, talentosos, genios eminencias, prodigios, precoces, etc., lo cual se ha reflejado tanto en la terminología empleada en la literatura científica como en los textos legales.

En España, hasta la llegada de la nueva Ley Orgánica de Educación (2006), para designar al alumnado con grandes capacidades se han ido empleando distintos términos (muchas veces usados como sinónimos cuando en realidad no lo son), nos referimos a los términos: *alumnado con sobredotación intelectual* (LOGSE) y *alumnado con superdotación intelectual* (LOCE).

Revisando la literatura vemos que una de las definiciones de niños y niñas superdotados y con talento que tuvo mayor aceptación en la década de los setenta fue la propuesta por la Oficina de Educación del Gobierno de los Estados Unidos a través del "Informe Marland". Esta se refería a los estudiantes que presentaban una elevada ejecución en alguna de las siguientes habilidades o aptitudes, solas o en combinación: a) habilidad intelectual general; b) aptitud académica específica; c) pensamiento creativo o productivo, d) habilidad de liderazgo, e) aptitud visual y ejecución en arte y f) habilidad psicomotriz. Pero una de las definiciones de superdotado más generalmente acepta-

da ha sido la de Renzulli (1986, 1990) del *Research Institute for Gifted Education* de la Universidad de Connecticut (USA). Para este autor, lo que define a un individuo superdotado es la posesión de tres conjuntos básicos de características estrechamente relacionadas y con un igual énfasis en cada una de ellas:

- Una capacidad intelectual superior a la media.
- Un alto grado de dedicación a las tareas.
- Altos niveles de creatividad.

La complejidad del concepto de superdotación ha comportado que se hayan desarrollado distintos modelos para poderlo explicar: modelos cognitivos como el de Sternberg (1995), el de Borkowski y Peck (1986), el Modelo de Jackson y Butterfield (1986), etc. y también a los modelos socio-culturales como el de Tannenbaum (1986), el Modelo de Cskszentmihalyi y Robinson (1986) y el de Albert y Runco (1986), entre otros.

A pesar de las discrepancias entre tales modelos teóricos, una cuestión está clara: la superdotación es un constructo multidimensional y posiblemente, de acuerdo con Tourón, Peralta y Reparaz (1998), lo más importante no sea determinar con precisión qué es la superdotación, sino disponer de los recursos materiales y humanos necesarios para promover, identificar y dar una respuesta educativa adecuada a los estudiantes.

Actualmente, en España, con la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE), se acuña el término de *alumnado con altas capacidades intelectuales* y lo enmarca dentro del colectivo que denomina alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

El concepto de altas capacidades que introduce la LOE, aunque no lo define, parece que ha sido bien acogido por ser un término más general que el de superdotación (que sería un caso especial del primero) y que reclama la atención también sobre los talentosos, los niños precoces, y por qué no, todo aquel alumnado que está demostrando diariamente que puede manifestar conductas propias de los alumnos bien dotados. También porque el punto fundamental, al hablar de altas capacidades es su carácter de potencialidad, frente a la exigencia de rendimiento recogido por otros conceptos y por la legislación educativa anterior.

En definitiva, el alumnado con altas capacidades intelectuales es un alumnado que por sus especiales características presenta unas necesidades educativas y precisa un soporte educativo para que su inclusión en la escuela sea exitosa. Así lo reconoce la LOE que en su artículo 76 dispone que: *“Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación adecuados a dichas necesidades”*.

Así, pues, es preciso identificar y evaluar a dicho alumnado de forma completa, precisa y sistemática para poder determinar sus necesidades y potencialidades y con ello, diseñar y aplicar planes específicos que incluirán las medidas y apoyos necesarios, para poder dar respuesta educativa a sus necesidades.

Este artículo pretende describir los apartados más significativos y relevantes (para ello se ha analizado toda la normativa tanto estatal como autonómica sobre esta cuestión) que toda evaluación psicopedagógica debe contemplar para resultar eficaz.

2. La Evaluación Psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales

Se entiende la evaluación psicopedagógica como un proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan o pueden presentar desajustes en su desarrollo personal y/o académico, y para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y al tipo de ayudas que aquellos pueden precisar para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades. (Orden de 14 de febrero de 1996 del Ministerio de Educación y Ciencia).

Dentro del marco legislativo actual, podemos decir que, tanto en el ámbito estatal como en el de las comunidades autónomas, la evaluación psicopedagógica de los alumnos superdotados intelectualmente es competencia de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y de los Departamentos de Orientación de los centros escolares). Destacar que en la Comunidad de Castilla y León, se ha constituido un “Equipo de atención al alumnado con superdotación” (Orden de 19 de febrero de 2007 de la Comunidad de Castilla y León), compuesto por profesorado de la especialidad de Psicología y Pedagogía, adscritos a la Dirección Provincial de Educación que, entre otras funciones, tienen *“la preparación metodológica y documental sobre la contribución del profesorado en el proceso de identificación y sobre la respuesta educativa adaptada”* y *“la*

participación en la evaluación de la intervención con alumnos superdotados (diseño, elaboración de instrumentos, recogida y análisis de datos, etc.)”.

En todo caso, la persona responsable de realizar la evaluación psicopedagógica será un profesor de la especialidad de Psicología o Pedagogía del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica o del Departamento de Orientación correspondiente. Además, formará parte de la Comisión de Coordinación Pedagógica de los centros y participará en la evaluación de la competencia curricular de los alumnos para tomar decisiones sobre su promoción o la adopción de medidas extraordinarias.

En términos generales, está legislado que la evaluación psicopedagógica podrá realizarse en cualquier momento a lo largo de la escolarización de los alumnos, pero tendrá prioridad al inicio de la misma o cuando se detecten necesidades educativas especiales en éstos. Todo ello porque, la identificación temprana de los alumnos superdotados permite garantizar un correcto desarrollo de todas sus capacidades y potencialidades, ya que se podrá intervenir cuanto antes, tanto desde el ámbito familiar como escolar y social. En la Comunidad de Canarias, se da un paso más en el afán de que ningún alumno o alumna con altas capacidades intelectuales no reciba la atención adecuada: *“ Se realizará una detección inicial al alumnado de primer curso de Educación Primaria de todos los centros públicos y privados de Canarias, por medio de la cumplimentación de escalas por el profesorado y las familias, con*

el objeto de que proporcionen indicios sobre la posibilidad de encontrar altas capacidades intelectuales en exploraciones posteriores mediante pruebas formales de tipo cognitivo.(...) Estas escalas se cumplimentarán entre los meses de febrero y abril de cada curso escolar con el asesoramiento del orientador u orientadora del centro”. (Resolución de 21 de diciembre de 2005 de la Comunidad Canaria)

En cuanto al procedimiento, la evaluación psicopedagógica se llevará a cabo previa petición del equipo docente y será un requisito imprescindible para poder determinar el tipo de ayuda que requiere el alumno, la respuesta educativa más satisfactoria para él, la toma de decisiones relativas a su escolarización y, en su caso, la propuesta de flexibilización de dicho período. Debe reunir información relevante sobre el alumnado y sus condiciones personales, su contexto escolar y su entorno familiar y social. Por ello, los instrumentos utilizados deben ser los más adecuados en cada momento, teniendo en cuenta que no existe un único instrumento que nos ofrezca un juicio definitivo, sino que debemos integrarlos como fuentes de información complementarias. Existe una gran variedad de dichos instrumentos, que podemos clasificar de diversos modos en función de los destinatarios, de la medida utilizada, del enfoque en el que se encuadran, del ámbito que se quiere evaluar. Siguiendo a diferentes autores (López, 1998; López, Prieto y Hervás, 1998; Prieto, 2001; Tourón y Reyero, 2002; Fernández y Fernández, 2004; Rayo, 2006) hemos confeccionado dos tablas en las que recogemos algunos de los principales instrumentos de evaluación que se pueden utilizar.

Medidas	Autor	Objetivo	Destinatarios	Materiales	Enfoque
Inteligencia	Wechsler (WPSSI, WIAS, WISC)	Medir el desarrollo y la ejecución intelectual	Niños de 5 a 15 años	Dependiendo de la escala 6 o 12 pruebas: cociente verbal y manipulativo	Psicométrico
	Bayley (BSID)	Evaluar el desarrollo infantil	Niños de 0 a 2,5 años	3 escalas: mental, psicomotricidad y comportamiento	Psicométrico
	Raven (CMP)	Analizar la orientación espacial	Niños de 4 a 11 años	36 matrices espaciales a las que les falta una de sus partes	Psicométrico
	McCarthy	Medir el funcionamiento intelectual general	Niños de 2 a 8 años	18 subpruebas: aptitudes y psicomotricidad	Psicométrico
	Catell (Test de Factor g)	Medir la capacidad mental	Escala 1: 4- 8 a. Escala 2: 8-14 a.	Escala 1: 8 pruebas (clasificación, errores, identificación...) Escala 2: 4 subtests (matrices, series condiciones...)	Psicométrico
Rendimiento	Filho (ABC)	Comprobar la madurez para el aprendizaje de la lectura y la escritura	Alumnos de 5 a 8 años	8 subtests: coordinación vasomotora, memoria visual, comprensión, lenguaje expresivo...)	Psicométrico
	Kauffman (K-ABC)	Medir la inteligencia y el rendimiento a través de la resolución de problemas	Alumnos de 2 a 12 años	16 subtests: 3 escalas (de procesamiento simultáneo, secuencial y de conocimientos)	Psicométrico
	Crespo y Sueiro (TR3S)	Evaluar el nivel académico en las principales áreas	Alumnos de 8 a 18 años	Pruebas: lengua, matemáticas, sociales y ciencias	Psicométrico
	Torrance (TTCT)	Valorar la imaginación mediante el lenguaje y el dibujo	Alumnos de 3 a 16 años	2 pruebas: verbal (7 subtests); Figurativa (3 subtests)	Psicométrico
	Artola y otros (PIC)	Evaluar la imaginación creativa	Alumnos de 12 a 18 años	4 tests: fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad	Psicométrico
	Corbalán y otros (CREA)	Medir la capacidad de generar cuestiones	Niños, adolescentes y adultos	Material gráfico a partir del cual el alumno elabora preguntas	Psicométrico
Potencial de aprendizaje	Fernández-Ballesteros, Calero, Campionch y Belchí	Evaluar el potencial de aprendizaje a partir de una tarea de razonamiento analógico	Niños a partir de 10 años, adolescentes y adultos	68 ítems similares a los del test de Matrices Progresivas de Raven	Psicométrico
	Lidz & Jepsen (ACFS.)	Evaluar procesos de aprendizaje basados en el currículum	Niños de 3 a 5 años	6 subescalas de aprendizajes básicos (percepción, memoria...)	Psicométrico
Aptitudes específicas	Bennet, Seashore y Wesman (DAT-5)	Evaluar las aptitudes intelectuales básicas	Alumnos a partir de 14 años	Pruebas: razonamiento verbal, numérico, abstracto...	Psicométrico
	Seashore	Evaluar el talento musical	Alumnos a partir de 9 años	Pruebas: intensidad, tono, timbre, memoria tonal...	Psicométrico
	Rubio y Santacreu (TRASI)	Evaluar el razonamiento general secuencial y la inducción	A partir de los 18 años	98 ítems: a cada sujeto se le aplican aquellos más adecuados (aplicación informática)	Psicométrico
	De la Cruz, M ^a V (BAPAE)	Evaluar las aptitudes para el aprendizaje	1: de 6 a 7 años 2: de 7 a 8 años	Pruebas de aptitud verbal, numérica y perceptiva)	Psicométrico
Personalidad	Porter y Catell (CPQ)	Evaluar distintas dimensiones de la personalidad	Niños de 8 a 12 años	13 escalas: 140 ítems	Psicométrico
	Eysenck (EPQ)	Mide tres dimensiones de la personalidad	Niños de 6 a 12 años	Evaluar la extraversión, la dureza y la inestabilidad	Psicométrico
	Schuerger (16PF-APQ)	Conocer el estilo de personalidad y las preferencias del alumno para su orientación	Alumnos de 12 a 20 años	15 escalas de personalidad y 1 de razonamiento. Preferencias ocupacionales y problemas personales	Psicométrico

Tabla 1. Instrumentos para la evaluación psicopedagógica. Medidas objetivas.

Recogemos también instrumentos de medida subjetiva, en función de los autores, el objetivo perseguido, los sujetos a los que van

dirigidos, el tipo de material y el enfoque en el que se enmarcan (un mismo instrumento puede aparecer en varios enfoques).

Medidas	Autor	Objetivo	Destinatarios	Materiales	Enfoque
Cuestionarios	Consejería de Educación. Junta de Andalucía	Detectar alumnos con sobredotación intelectual	Tutores y tutoras	Cuestionario: 30 ítems	Conductual/ Pedagógico
Escala	Kranz	Identificar el talento de los alumnos	Profesorado		Conductual/ Pedagógico
	Renzulli	Valorar: motivación, creatividad, aprendizaje, liderazgo...	Profesorado	Escala de observación para cada característica	Conductual/ Pedagógico
	Martinson	Recabar datos sobre intereses, aficiones, necesidades, talentos...	Padres	Escala estandarizada	Conductual/ Pedagógico
	Gagné y cols.	Identificar capacidades y aptitudes de los compañeros	Grupo de iguales	Escala multidimensional	Conductual/ Pedagógico
Entrevistas	López	Conocer el contexto familiar y social	Padres	Relación de aspectos del ámbito familiar y social: características personales, relaciones sociales...	Conductual/ Pedagógico
Autoinformes	López, Prieto y Hervás	Recoger información o evaluar datos personales relacionados con la creatividad, el contexto...	Alumnado	Protocolos con diferentes cuestiones	Pedagógico

Tabla 2. Instrumentos para la evaluación psicopedagógica. Medidas subjetivas.

Se puede comprobar que la evaluación psicopedagógica resulta una tarea compleja, por lo que no sólo compete a los Equipos o Departamentos realizarla, sino que debe entenderse como una acción interdisciplinar, que debe contar con la implicación de todos los miembros que intervienen en el proceso educativo del alumno. Por ello, debe realizarse con la participación del profesorado de las diferentes etapas educativas, sobre todo para determinar el nivel de competencia curricular, así como la de otros profesionales que intervengan con el alumnado en el centro docente, según sus respectivas funciones, y los representantes legales de los alumnos. No podemos olvidar la importancia del papel que juegan los padres en el proceso de identificación. Además de aportar información relevante sobre aspectos relacionados con el ámbito personal, familiar y social de los alumnos, en

algunos casos concretos (por ejemplo en Andalucía y Extremadura, por citar algunas Comunidades), es necesario su consentimiento previo para poder realizar la evaluación psicopedagógica.

3. Aspectos relevantes y estructura del Informe Psicopedagógico

A la hora de realizar el diagnóstico de la condición de alumno con altas capacidades intelectuales y las correspondientes orientaciones de cara a su respuesta educativa en las aulas, es necesario recoger los resultados de la evaluación psicopedagógica en un informe tal y como se menciona a nivel estatal en la *Orden de 14 de febrero de 1996 sobre evaluación de los alumnos con*

necesidades educativas especiales (BOE 14-2-96). Actualmente se vuelve a prescribir en el *Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente* (BOE 31-7-03).

Como desarrollo de dicha normativa empiezan a aparecer disposiciones en las diversas Comunidades Autónomas, comenzando por dictarse en el territorio MEC la *Resolución de 29 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual* (BOE 16-5-96). En dicha disposición (artículo 4º) se indica que dicho informe deberá recoger información diagnóstica y orientadora. La información diagnóstica se refiere al contexto personal, escolar y familiar:

a) Respecto al alumno:

- Las condiciones personales en relación con las capacidades que desarrolla el currículo.
- Los posibles desequilibrios, si los hubiera, entre los aspectos intelectual y psicomotor, de lenguaje y de razonamiento, y afectivo e intelectual.
- El autoconcepto.
- El estilo de aprendizaje: concretándose las áreas, los contenidos y el tipo de actividades que prefiere; su habilidad para plantear y resolver problemas; el tipo de metas que persigue; su perseverancia en la tarea y ritmo de aprendizaje.

b) Respecto al contexto escolar:

- Las interacciones que el alumno establece con los compañeros en el grupo de clase y con los profesores.

c) Respecto al contexto familiar/social:

- Los recursos culturales y sociales de la zona que puedan constituir una respuesta complementaria para su desarrollo personal.

En el mismo informe se expondrán las oportunas orientaciones pedagógicas proponiendo, en su caso, la ampliación o la flexibilización del período de escolarización, así como la propuesta de adaptación curricular, si procede.

A partir de ahí, las diversas Comunidades Autónomas comienzan a diseñar modelos de informes de evaluación en lo que abarcan los contenidos indicados y que, según la Orden de 1 de agosto de 1996 de la Junta de Andalucía y el resto de comunidades revisadas, se estructura genéricamente en los siguientes bloques:

1. Diagnóstico:

- a) Datos personales.
- b) Motivos de la evaluación psicopedagógica realizada.
- c) Historia personal y escolar.
- c) Tipo de necesidades educativas especiales. Valoración global del caso.

2. Orientaciones:

- d) Orientaciones al profesorado para la organización de la respuesta educativa sobre los aspectos más relevantes a tener en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto en el ámbito del aula como en el del centro escolar (adaptaciones-flexibilizaciones).
- e) Orientaciones para el asesoramiento a los representantes legales sobre los aspectos más relevantes del contexto familiar y social que inciden en el desarrollo del alumno o alumna y en su proceso de aprendizaje. Se incluirán aquí sugerencias acerca de las posibilidades de cooperación de los representantes legales con el centro educativo.

Teniendo en cuenta estos apartados, hemos pretendido integrar las aportaciones de la normativa de las diversas Comunidades Autónomas que resalten, bien sea por su interés o por un detenido desarrollo de algunos de los apartados del informe. Esto servirá para concretar el modelo de Informe de Evaluación Psicopedagógica que presentamos a continuación:

INFORME DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA
FASE DIAGNÓSTICA
1. Información sobre el alumno
1.1. Descripción del desarrollo del alumno y situación actual
<i>1.1.1. Datos personales e historia escolar</i> Se incluirán datos relativos al nombre y apellidos, fecha de nacimiento, edad, centro de enseñanza, localidad y fecha de la evaluación, así como una breve reseña de su historia escolar.
<i>1.1.2. Motivo de la evaluación, antecedentes y datos iniciales</i> En este apartado se señalarán aquellos aspectos que resulten de interés de cara a justificar la realización de este informe, así como la información recopilada de familia, profesores, compañeros o demás miembros conocedores de la realidad del alumno objeto de valoración que faciliten la comprensión de la situación actual.
<i>1.1.3. Técnicas e instrumentos de evaluación utilizados</i> Se especificarán las diversas técnicas e instrumentos (pruebas psicométricas, observación, entrevistas...) que se han utilizado para recabar información del medio, familiar, escolar y social del alumno o alumna con altas capacidades intelectuales. Para realizar la identificación necesitamos combinar recursos de diferentes tipos.
<i>1.1.4. Descripción del proceso de obtención de información</i> En este apartado recogeremos las observaciones sobre el proceso de obtención de información a través de las diversas técnicas indicadas en el apartado anterior, lo cual nos servirá para avanzar en la identificación de las circunstancias contextuales que conforman la situación de este alumno.

.../...

1.1.5. Valoración de los aspectos referidos al desarrollo personal (Necesidades Educativas Específicas)

Según la Orden de 2 de diciembre de 2004 de la Comunidad de Castilla y León, deberán recogerse aquellos datos que sean relevantes en la toma de decisiones para dar respuesta educativa a aspectos como los siguientes:

- a) Desarrollo cognitivo.
- b) Creatividad
- c) Autoconcepto y desarrollo afectivo
- d) Adaptación y relación social

Se especificarán las condiciones de sobredotación intelectual y, en su caso, los ámbitos en los que presenta un mayor dominio o talento. Se harán constar los posibles desequilibrios entre los diferentes aspectos, considerando importante complementar dicha información con la relativa al desarrollo motor y el nivel de desarrollo o madurez global. También se recogerían en este apartado las condiciones personales de salud y observaciones sobre medidas médico-sanitarias si éstas pudiesen afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño o niña.

1.2. Nivel de competencia curricular

Se identificará el nivel de competencia curricular alcanzado en el desarrollo de las capacidades recogidas en los objetivos de todas y cada una de las distintas áreas/materias, en función de los criterios de evaluación indicados en los respectivos proyectos curriculares.

Asimismo, tomando como referencia la propuesta de la Orden 24 de mayo de 2005 de la Región de Murcia, se debería realizar una valoración curricular global con respecto al ciclo/curso en el que se encuentra escolarizado y en relación con el ciclo/curso inmediatamente superior:

- Áreas de conocimiento en las que presenta mayores posibilidades.
- Áreas en las que presenta mayores limitaciones.
- Áreas para las que se propone ampliación/enriquecimiento.

En otras comunidades como la de Canarias se concreta la evaluación de la competencia curricular, analizando el logro académico (se relacionan las áreas, concretando el nivel competencial por cursos o ciclos) y la competencia académica basada en los procesos cognitivos de lectura, escritura y aritmética (Orden de 22 de julio de 2005 de la Comunidad Canaria)

1.3. Estilo de aprendizaje y motivación para aprender

Es muy importante considerar el estilo de aprendizaje que suelen presentar estos alumnos haciendo hincapié en la dominancia neurolingüística en los procesos de recogida de información, en la manera de abordar los aprendizajes, en su habilidad para plantear y resolver problemas, en el tipo de actividades que prefiere, en sus motivaciones, en su iniciativa para abordar las situaciones de aprendizaje de una manera autónoma, en su actitud hacia el aprendizaje cooperativo, y en su perseverancia en la tarea y ritmo de aprendizaje. (Orden de 15 de diciembre de 2003 de Castilla la Mancha)

.../...

.../...

2. Información sobre el entorno familiar y escolar

2.1. Contexto familiar

En relación con el contexto familiar y social, deberán especificarse aquellas características familiares y expectativas que pudieran incidir en el grado de cooperación en el desarrollo del posible programa de actuación. En este sentido, es interesante considerar el Anexo 3 de la Resolución de 26 de septiembre de 2002 de la Comunidad Canaria.

También la Resolución de 17 de julio de 2.001 de Castilla-La Mancha que concreta aparecen los siguientes indicadores sobre los que habría que hacer referencia:

- Rasgos básicos de la familia y de su entorno que resulten significativas para organizar la respuesta educativa.
- Posibilidades de cooperación de la familia en el desarrollo de la misma.
- Las expectativas de los padres.
- Reflexionar y valorar si las posibles medidas que se adopten pueden suponer un aumento en el nivel de exigencia familiar que genere una presión excesiva en el alumno o alumna.

2.2. Contexto escolar

En este apartado, según la Orden de 15 de diciembre de 2004 de Castilla la Mancha, se reseñarán aquellos aspectos relevantes relacionados con la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y en el centro:

- Condicionantes de su grupo clase y del posible grupo de acogida (ratio y alumnado con otras necesidades educativas especiales)
- Actuaciones de carácter ordinario que se vienen utilizando
- Relaciones que se establecen en el grupo clase
- Interacciones que establece con el resto del alumnado y con el profesorado
- Expectativas del profesorado

2.3. Contexto social

Se señalarán los recursos culturales y sociales de la zona que puedan contribuir a favorecer complementariamente a su desarrollo personal, así como el uso actual de los citados recursos por parte del alumno o alumna.

FASE ORIENTADORA

3. Orientaciones para el profesorado y el centro

Concluida la fase de diagnóstico, procede realizar las pertinentes orientaciones para el centro de cara a la actuación educativa que se aconseja:

- Orientaciones metodológicas
- Orientaciones organizativas
- Medidas curriculares y/o enriquecimiento que se consideren necesarias

.../...

.../...

Y esto, según la Orden de 11 de enero de 2005 de la Comunidad de Madrid, tanto si se produce la flexibilización del período de escolaridad (realizar un curso más avanzado del que corresponde por su edad), como si no se considera adecuada dicha medida.

Si se decidiera la adecuación del currículum, una vez identificadas sus necesidades, la propuesta curricular habría de concretarse acelerando o enriqueciendo el currículum (ampliación de una o varias áreas, actividades de profundización, adaptaciones temporales del currículum facilitando un ritmo más acelerado en la adquisición del aprendizaje, adaptaciones metodológicas que permitan el progreso del alumno mediante el trabajo autónomo...), siempre bajo la orientación, estímulo y guía del profesor.

Las orientaciones metodológicas para adecuarse a su ritmo de trabajo y estilo de aprendizaje podrían referirse a:

- Programar actividades variadas con la finalidad de poner en contacto al alumno con temas novedosos e interesantes
- Utilizar una metodología que posibilite el trabajo autónomo, plantee actividades que supongan resolución creativa de problemas, permita al alumno acceder por él mismo a la información que desea aprender, etc
- Trabajo en grupo cooperativo
- Actividades poco estructuradas o incluso abiertas
- Fomentar y valorar sus producciones y creaciones personales.
- Flexibilidad en la distribución de las tareas, en la organización de los espacios y en la utilización de los materiales didácticos.
- Facilitar actividades que permitan diferentes formas de realización
- Contemplar diversos espacios en los que los alumnos puedan realizar trabajo autónomo: grupos de investigación, talleres,...
- Aprendizaje por descubrimiento mediante trabajo individual o en grupo.
- Eliminar los contenidos que el alumno ya domina.
- Ampliar la cantidad de contenidos a aprender.
- Ampliar los contenidos en profundidad y extensión, es decir, que prevalezca la interconexión entre las informaciones.
- Introducir contenidos diferentes a los que trabaja el grupo, relacionados con sus temas de interés o con las necesidades detectadas.
- Modificar los criterios de evaluación en función de los cambios efectuados en los contenidos.

Se podrían recomendar también actividades educativas complementarias por áreas:

- Castellano (lengua y literatura): asistencia a conferencias, debates, mesas redondas...
- Lenguas extranjeras: películas, tv internacional, revistas...
- Educación Artística y Musical: visitas a museos, talleres de fotografía, pintura, dibujo, asistencia a conciertos...
- Conocimiento del medio natural, social y cultural: excursiones, visitas...

.../...

.../...

- Educación física: actividades de orientación en el medio natural,...
- Matemáticas: demostraciones, semanas científicas...
- Actividades interdisciplinares en equipo: redacción de la revista, grupo de teatro, equipos de investigación...

4. Orientaciones para las familias

Se pretende indicar, en este apartado, la orientación y la ayuda que la familia precisa para poder comprender a su hijo o hija y favorecer al máximo su desarrollo personal.

Así, según Artiles, Álvarez y Jiménez (2006) el papel de las familias es muy importante de cara a desarrollar un adecuado planteamiento educativo con dicho alumnado, dado que la principal ayuda pueden proporcionar los padres, madres o tutores legales del alumnado con altas capacidades es mantener una estrecha colaboración con el centro educativo y una relación fluida con el tutor o tutora de su hijo o hija, así como con el resto del equipo educativo, y con el orientador u orientadora o el departamento de orientación del centro.

Algunas recomendaciones de carácter general sobre lo que la familia debería hacer son:

- Aceptarlos como son. Evitar etiquetas del tipo "genio" o "superdotado".
 - Estimularlos a que desarrollen todo su potencial cognitivo.
 - Darles libertad de pensamiento y proteger su poder creativo.
 - Proporcionarles materiales en las facetas de su interés.
 - Participar de sus inquietudes y compartirlas, animándolos a resolver sus problemas sin temor al fracaso y ayudarlos en la planificación de sus proyectos y tareas.
 - Hacerlos partícipes de las tareas y quehaceres del hogar al igual que cualquier otro miembro de la familia.
 - Fomentar su autonomía orientándolos sobre el modo de encontrar respuestas.
 - Intentar una actuación colaborativa y coordinada entre la familia y el centro, compartiendo toda información relevante con el profesorado.
 - Ocupar su tiempo libre con actividades variadas, para evitar el aburrimiento.
- Mostrarles que son queridos como los demás miembros de la familia.
- Mantener con ellos un diálogo fluido sobre su educación.
 - Proporcionarles la posibilidad de convivir con todo tipo de niños y niñas.
 - Ayudarlos en su educación integral
 - Apoyarles emocionalmente
 - Facilitar la canalización de inquietudes, posibilitando la asistencia a exposiciones, grupos de investigación y actividades sociocomunitarias de su interés,...
 - Participar en talleres de formación a padres organizados por asociaciones de alumnos de altas capacidades.
 - Estimular sin forzar y no esperar que destaquen en todo.

Tabla 3. Modelo de estructura y apartados del Informe Psicopedagógico.

4. Consideraciones finales

Consideramos que para dar una adecuada respuesta educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales es imprescindible su identificación temprana y para ello es necesario realizar una evaluación psicopedagógica que nos permita conocer sus necesidades educativas y sus potencialidades y poder, luego, establecer un plan de trabajo adecuado.

La evaluación psicopedagógica debe ser lo más completa posible, para ello, además de las condiciones personales del niño o niña, se estudiará su contexto escolar, familiar y social y se contemplarán una gran variedad de técnicas de recogida de información utilizadas de forma complementaria a través del análisis de información (tareas, rendimiento, documentos), observaciones, entrevistas a los diversos miembros de la comunidad y al alumno y pruebas estandarizadas. Dada su complejidad, esta evaluación se ha de entender como una acción interdisciplinar, que el psicopedagogo realiza con la colaboración de los profesionales del centro.

El informe psicopedagógico realizado a un alumno de altas capacidades intelectuales, debe ser un documento escrito y elaborado por profesionales especializados que resume el proceso de diagnóstico-orientación realizado. Dicho documento debe tener una doble naturaleza y efecto como resultado del proceso de evaluación psicopedagógica:

- *Administrativa/técnica*: a través del cual se da razón de la situación evolutiva y educativa del alumno en los diferentes contextos de desarrollo (a partir de

la información obtenida sobre la base de la interacción con los adultos (padres y profesor), con los compañeros y con los contenidos de aprendizaje).

- *Orientadora/educativa*: concretando sus necesidades educativas en términos de la propuesta curricular y del tipo de ayuda que va a necesitar para facilitar y estimular su progreso.

Todo ello, pone en evidencia que el alumnado con altas capacidades intelectuales, a pesar de poseer una gran inteligencia y una gran creatividad, entre otras virtudes, es un alumnado que presenta unas particulares características, distintas a las que presentan el resto de sus compañeros de aula ordinaria, y que por lo tanto, precisa que se le aplique una completa evaluación psicopedagógica para que se le pueda ofrecer el soporte educativo que precisa, y es responsabilidad de las Administraciones educativas, que lo obtengan.

Referencias

- ALBERT, R. S. y RUNCO, M. A. (1986). *The achievement of eminence: a model based on a longitudinal study of exceptionally gifted boys and their families*. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds). *Conceptions of giftedness*. Nueva York: Cambridge University Press
- ARTILES HERNÁNDEZ, C.; ÁLVAREZ MEJÍAS, J. y JIMÉNEZ GONZÁLEZ, J. E. (2006). *Guía para las familias: orientaciones para conocer y atender al alumnado con altas capacidades*. En <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/3/Usrn/altascapacidades/documentos/Guia_orientacion_familias.pdf>

- BORKOWSKI, J. G. y PECK, V. (1986). Causes and consequences of metamemory in gifted children. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. Nueva York: Cambridge University Press.
- CALERO, M. D; GARCÍA, M. B. y GÓMEZ, M. T. (2007). *Sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. y ROBINSON, R. E. (1986). Culture, time and the development of talent. En: R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds). *Conceptions of giftedness*. Nueva York: Cambridge University Press
- FERNÁNDEZ, J. D. y FERNÁNDEZ, A. (2004). Dificultades ligadas a la superdotación. En J. L. Arco y A. Fernández (Coords.) *Necesidades Educativas Especiales. Manual de Evaluación e Intervención Psicopedagógica*. Madrid: McGraw-Hill. 349-392.
- GARDNER H. (1985). *Frames of mind: The theory of múltiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- JACKSON, N. E. y BUTTERFIELD, E. C. (1986). A conceptions of giftedness. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds). *Conceptions of giftedness*. Nueva York: Cambridge University Press.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO DE EDUCACIÓN (Boletín Oficial del Estado de 4-5-06).
- LÓPEZ, M. J. (1998). La Evaluación Psicopedagógica. Documento on-line <http://www.psicopedagogía.com/articulos>.
- LÓPEZ, O.; PRIETO M. D. y HERVÁS, R. (1998). Creatividad, superdotación y estilos de aprendizaje: hacia un modelo integrador. Documento on-line. <http://www.dialnet.unirioja.es>.
- ORDEN DE 14 DE FEBRERO DE 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales (Boletín Oficial del Estado de 23-2-1996).
- ORDEN DE 1 DE AGOSTO DE 1996 DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA, por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual (Boletín oficial de la Junta de Andalucía de 29-08-1996).
- ORDEN DE 15 DE DICIEMBRE DE 2003, de la Consejería de Educación por la que se determinan los criterios y el procedimiento para flexibilizar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas específicas asociadas a condiciones personales de superdotación intelectual. (Diario Oficial de Castilla la Mancha de 24-12- 2003).
- ORDEN EDU/1865/2004, DE 2 DE DICIEMBRE DE 2004 sobre la flexibilización de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para el alumnado superdotado intelectualmente (Boletín Oficial de Castilla y León de 17-12-2004).
- ORDEN 24 DE MAYO DE 2005, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula el procedimiento, trámites y plazos para orientar la respuesta educativa de los alumnos superdotados intelectualmente (Boletín Oficial de la Región de Murcia de 7-6-2005).
- ORDEN 70/2005, DE 11 DE ENERO, del Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid, por la se regula con carácter excepcional la flexibilización de la duración de las diferentes enseñanzas escolares para los alumnos con necesidades educativas específicas por superdotación intelectual. (Boletín de la Comunidad de Madrid de 21-1-2005).

- ORDEN DE 22 DE JULIO DE 2005, por la que se regula la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales. (Boletín Oficial de Canarias, 2005/149),
- ORDEN EDU/283/2007, de 19 de febrero, por la que se constituyen el Centro de recursos de educación intercultural, el Equipo de atención al alumnado con superdotación intelectual y tres equipos de atención al alumnado con trastornos de conducta. (Boletín Oficial de Castilla y León de 26-02-2007)
- PRIETO, M. D. (2001). Necesidades educativas especiales relacionadas con la sobredotación intelectual. En F. Salvador Mata (Dir.) *Enciclopedia Psicopedagógica de necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe. 355-371.
- RAYO, J. (2006). Propuesta de un modelo de identificación del alumno con sobredotación intelectual. *I Congreso de orientación*. Córdoba. Documento on-line: cep.deantequera.net/educacioninfantilantequera/actividades/cordoba/documentos/pdf/.
- REAL DECRETO 943/2003, DE 18 DE JULIO, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente (Boletín Oficial del Estado de 31-7-2003)
- RENZULLI, J. S. (1986). Systems and models for developing programas for the gifted and talented. Mansfield Center, Creative Learning press.
- RENZULLI, J. S. (1990). «The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity», en R. J. Sternberg y J. E. Davidson (eds.): *Conception of giftedness*, pp. 53-93. Nueva York, Cambridge University Press.
- RESOLUCIÓN DE 29 DE ABRIL DE 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual (Boletín Oficial del Estado de 16-5-1996).
- RESOLUCIÓN DE 17 DE JULIO DE 2001 de Castilla-La Mancha por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa al alumnado con n.e.e. asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual (Diario Oficial de Castilla la Mancha 84/2001 de 27-07-2001).
- RESOLUCIÓN DE 26 DE SEPTIEMBRE DE 2002 de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se determinan los procedimientos para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. (Boletín Oficial de Canarias de 25-10-2002)
- RESOLUCIÓN DE 21 DE DICIEMBRE DE 2005, por la que se desarrollan los procedimientos y plazos que regulan la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales. (Boletín Oficial de Canarias de 11-01-2006)
- STERNBERG, R. y DAVIDSON, J. E. (1995). *The nature of insight*. MA: MIT Press.
- TANNENBAUM, A. J. (1986). The Meaning and Making of Giftedness. En N. Colangelo y A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- TOURÓN, J. PERALTA, F. y REPARAZ, Ch. (1998). *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. Pamplona: Eunsa.
- TOURÓN, J. y REYERO, M. (2002). Identificación y diagnóstico de alumnos de alta capacidad. *Revista Bordón*. 54 (2 y 3), 311-338.

A vueltas con la educación inclusiva: lo uno y lo diverso

ISSN: 1130-0876

Recepción: octubre

Aceptación: noviembre

Amando Vega Fuente

(Universidad del País Vasco)

RESUMEN

Este artículo tiene como finalidad la aportación del autor al seminario *Educación y Discapacidad: Presente y Futuro*, organizado por el CERMI y la Fundación ONCE. La creciente preocupación actual por la educación inclusiva, reunió a diferentes personas con interés y experiencia en este ámbito educativo, para debatir sobre la situación actual y proponer las mejoras que se vieran oportunas. En este marco, se destacó la importancia de los "recursos humanoS" como elemento dinamizador de la escuela inclusiva, tema asignado a la participación del autor.

ABSTRACT

This article presents the author's contribution to the seminar *Education and Disability: Present and Future*, organized by the CERMI and the ONCE Foundation. The growing concern for the current inclusive education, brought together people with different interests and experience in the field of education to discuss the current situation and propose improvements that were necessary. In this context, it was stressed the importance of "human resources" as a dynamic element of the inclusive school; there was the topic assigned to the author's participation.

(Pp. 119-139)

PALABRAS CLAVE

Educación, discapacidad, educación inclusiva, recursos humanos.

KEY WORDS

Education, disability, inclusive education, human resources.

1. Introducción

El Seminario “Educación y diversidad: Presente y Futuro” tuvo lugar en un momento muy oportuno por diferentes razones. Por un lado, España ha ratificado la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, con un artículo sobre Educación (Art. 24), que el Gobierno deberá hacer cumplir. Además, la implantación de la LOE y su futuro desarrollo a través de Decretos autonómicos hace que sea un buen momento para plantear propuestas. Igualmente, las conclusiones del Seminario pueden servir para contribuir a la Estrategia Global para el Empleo de Personas con Discapacidad, pendiente de aprobación por parte del Gobierno. Finalmente, la expectativa de que la nueva estructura ministerial, que sitúa bajo el mismo Ministerio los temas de educación y asuntos sociales, incrementara la sensibilidad de las políticas educativas hacia la discapacidad, se ha visto reflejada con el anuncio de un Plan de reactivación de la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales.

La reflexión se centró en la problemática expuesta en un documento previo elaborado por M. A. Casanova (2008). En el primer día intervinieron nueve ponentes, abordando la situación existente y las posibles alternativas para su mejora. En el segundo, se constituyeron cuatro grupos de trabajo, que elaboraron diferentes propuestas para impulsar las actuaciones consideradas necesarias para el establecimiento del Plan de Reactivación. Cada grupo se centró en un ámbito concreto: actuaciones a nivel internacional, de las asociaciones y de las familias; recursos para la inclusión, a la luz de las últimas investigaciones realizadas; organización

del sistema educativo para la inclusión: orientación, diseño curricular y organización escolar; planteamientos de política económica hacia el futuro. El libro con las ponencias, conclusiones y propuestas pretende servir de referencia para el fomento de la inclusión educativa de las personas con discapacidad.

2. Presente y futuro de la educación de las personas con discapacidad

El documento previo señala que el alumnado con necesidades educativas especiales sufre un elevado fracaso escolar, con mayores dificultades para progresar en la educación secundaria y superior, adoptándose entonces salidas hacia módulos profesionales en centros de educación especial o Programas de Cualificación Profesional Inicial gestionados por las asociaciones del sector de la discapacidad. En consecuencia, hay una menor escolarización del colectivo en los niveles no obligatorios (bachillerato, formación profesional y universidad).

Esta situación es consecuencia de los principales problemas existentes en el ámbito educativo de las personas con discapacidad, destacados en diversos informes, que Casanova (2008) recuerda:

- a) La reducción de los alumnos escolarizados en centros de educación especial desde los años noventa no se ha visto compensada suficientemente por una adaptación de los centros ordinarios que garantice una atención adecuada.
- b) Las dificultades en la transformación de los centros de educación especial

- en verdaderos centros de recursos y estructuras de apoyo a los centros ordinarios, con objeto de lograr plenamente la educación inclusiva.
- c) La mayor concentración de los alumnos con necesidades educativas especiales en la enseñanza pública (en el ámbito de la educación ordinaria integrada) frente a la privada/concertada.
- d) La existencia de esquemas cerrados de diagnóstico del alumnado con necesidades educativas especiales en orden a la financiación y a la dotación de recursos (ratio alumnos/profesores de apoyo), que dejan fuera del cómputo a alumnos que, con dificultades, no son identificados como tales y que no son tenidos en cuenta para la asignación de recursos.
- e) La falta de profesorado de apoyo en la educación post obligatoria, necesario si se quiere, realmente, que el alumnado con necesidades educativas especiales se incorpore a la educación superior.
- f) La ausencia de regulación del proceso de admisión en centros de educación especial específica, y en aquellas Comunidades Autónomas que no lo tengan, definición de un protocolo de actuación para los casos en que el alumno pueda incorporarse a la educación ordinaria.
- g) La falta de regulación general (principios, objetivos, líneas de actuación) que establezca un marco de actuaciones de atención a la diversidad, que pueda desarrollarse a nivel autonómico y que los centros concreten e implementen. De este catálogo marco podría derivarse, entre otras medidas, el necesario establecimiento de Planes Individualizados de Atención al alumnado con necesidades educativas especiales, que a modo de “hoja de ruta”, incluyan los recursos necesarios implicados (humanos, técnicos, educativos, económicos) y la tutorización requerida por el alumno. Se echa también en falta la existencia de centros de recursos autonómicos para un sistema educativo inclusivo.
- h) La mayor incidencia de abandonos y de cambios de escuela de los alumnos con necesidades educativas especiales con respecto al alumnado general.
- i) El menor nivel de escolarización en Educación Infantil (0-3 años), cuando resulta decisivo para su desarrollo posterior.
- j) El incumplimiento de las ratios de este alumnado por aula y tutor, que deberían ser reducidas, al igual que la ratio por grupo/profesor cuando se escolariza en el mismo un alumno con necesidades educativas especiales.
- k) La falta de información y formación de los profesores y tutores hace que éstos deleguen la responsabilidad en el personal especializado, no existiendo un enfoque transversal que les permita responder al apoyo requerido. Ello se agrava, además, cuando la dotación de especialistas es insuficiente, las plantillas no son estables, y se tiene que atender a diferentes centros e incluso poblaciones.
- l) La falta de consideración en los horarios de los centros, de tiempos establecidos para la coordinación entre especialistas y tutores que, entre otras cosas, dificulta la elaboración y seguimiento de las adaptaciones curriculares necesarias, produciéndose en ocasiones un empobrecimiento del currículo formativo de los alumnos con necesidades educativas especiales. Este problema se agudiza en la ESO y el Bachillerato, tanto por el

- cambio de cultura en los centros como por las exigencias académicas de estos niveles.
- m) La escasa asunción, por parte de los centros, de la autonomía curricular y organizativa que poseen, para ofrecer respuestas educativas diversificadas, adecuadas a las necesidades de su alumnado.
 - n) La existencia de barreras arquitectónicas y de comunicación, la insuficiencia de transporte adaptado, de ayudas técnicas y de ayudas económicas y becas, que no cubren la demanda existente. Asimismo, existe una dificultad importante para atender al alumnado con necesidades educativas especiales del ámbito rural.
 - ñ) La ausencia de mecanismos que garanticen una atención homogénea y de calidad, en un marco descentralizado de competencias, al alumnado con necesidades educativas especiales.
 - o) La falta de generalización de la detección precoz de cualquier dificultad de aprendizaje o discapacidad, que prevenga su incremento o, incluso, que favorezca su superación definitiva.
 - p) Las deficiencias de las estadísticas disponibles (no sólo sobre escolarización, sino también sobre los medios disponibles, materiales y humanos, especialmente en los centros ordinarios), la ausencia de un enfoque transversal de inclusión de la discapacidad en los indicadores ordinarios, así como la falta de optimización de las posibilidades de explotación de los datos existentes, que limitan el seguimiento, valoración y mejora de la situación.
 - q) La falta de información, formación y apoyo a las familias, en muchos casos, agravada por la descoordinación y la falta de adopción de decisiones y actuaciones conjuntas de los diferentes servicios (sanidad, servicios sociales, educación) y que afecta de forma especialmente negativa a la atención temprana.
 - r) La débil sensibilidad de la sociedad y de la comunidad educativa, que contribuye a la persistencia de “etiquetas” sobre los alumnos.
 - s) El arrinconamiento, cuando no expulsión o no aceptación, de los alumnos con necesidades educativas especiales en los colegios públicos bilingües o en otro tipo de centros que no quieren “bajar la calidad”, tan al uso en estos momentos.
 - t) La falta de un modelo de orientación educativa, en atención temprana, educación primaria y educación secundaria obligatoria, asumido por el conjunto de los profesionales y tendente a la inclusión educativa de forma prioritaria.
 - u) La carencia de planes de formación permanente y actualización del profesorado y de los orientadores (en equipos o en departamentos), en relación con los avances en el campo de la educación especial, las neurociencias y la inclusión educativa.
 - w) Y la inexistencia, prácticamente total, de la educación institucional a lo largo de la vida, para las personas con necesidades educativas especiales. Cuando finaliza la educación obligatoria, “finaliza la educación” de la persona con discapacidad, mientras que para el resto de la población se oferta educación permanente en centros específicos para la misma. Es más importante esta modalidad educativa para la persona con discapacidad que para la población general.
- Son, por tanto múltiples los aspectos que deben mejorarse, siendo necesaria la revisión de un modelo que, al menos en

lo operativo, parece estancado, falto de recursos o con una asignación inadecuada, y muchas veces a expensas del voluntarismo individual y el interés vocacional que frecuentemente acaba quebrándose por la inercia negativa descrita más arriba, señala Casanova (2008). Se trata más de un problema de gestión en el que los protagonistas son los centros educativos y la Administración, principalmente la autonómica, que de una falta de desarrollo legislativo, inicialmente bien planteado aunque, también, con posibilidades de ampliación y concreción que favorezcan su generalización en los otros dos ámbitos de gestión directa.

Casanova (2008), recuerda que el plan de acción europeo en materia de discapacidad ya establece como prioridad para el próximo bienio (2008-2009) la eliminación de barreras en la educación, y será revisado en los próximos meses con vistas al horizonte del año 2010. Destaca también que el 17 de septiembre de 2007 tuvo lugar la Audiencia titulada: "Jóvenes voces: Encuentro sobre diversidad y educación", organizada por el Ministerio de Educación Portugués y la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial en el marco de la Presidencia portuguesa de la Unión Europea. De ella se deriva la "*Declaración de Lisboa: Las opiniones de los Jóvenes sobre Inclusión Educativa*", con propuestas consensuadas entre los jóvenes con necesidades educativas especiales de educación secundaria, formación profesional y enseñanza superior de veintinueve países. Y también reseña el *Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (Nueva York, 13, XII, 2006) y firmado en Madrid el 23 de noviembre de 2007 (BOE del 21 de abril de 2008), por el cual esta Convención es asumida por España a partir del 3 de mayo de 2008.

La ratificación por parte de las Cortes españolas de la Convención de la ONU de los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad, que incluye referencias a la educación, implica que deberán contemplarse en la agenda política compromisos concretos para asegurar "un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de toda la vida", con los apoyos y ajustes razonables necesarios en función de las necesidades individuales.

En los futuros desarrollos normativos y en sus aplicaciones concretas relacionados con la atención a la diversidad y con la atención al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo, que incluyen diferentes cuestiones como la educación intercultural, la atención a los niños con altas capacidades intelectuales o a los que se han incorporado tardíamente al sistema educativo, será necesario no perder de vista e identificar específicamente la situación y las necesidades de las personas con discapacidad.

3. La necesidad de recursos humanos

Todos los proyectos de inclusión educativa de poco sirven si no existen unos recursos humanos que permitan a las personas con limitaciones desarrollar su autonomía personal y social. La educación inclusiva exige, por esto, un compromiso mayor de lo que a simple vista puede parecer. Aunque, por otra parte, resulte sencillo su planteamiento pues se trata simplemente de respetar el derecho a la educación que tienen las personas, más allá de sus limitaciones. Y precisamente, por esta aparente contradicción, su desarrollo implica profesionales preparados y

comprometidos tanto dentro como fuera de la escuela. Sólo desde un trabajo bien conjuntado en los centros escolares se puede desarrollar una acción educadora inclusiva, que supere la banalidad de la exclusión.

Porque es la comunidad educativa en su sentido más amplio, el pueblo entero, la que posibilita el crecimiento personal y social de las personas con discapacidades dentro y fuera de la escuela. Todas las personas que conviven en el centro, profesionales y no profesionales, incluidos los alumnos, conforman la comunidad escolar inclusiva. Pero en ella también están, aunque de otra forma, los miembros de las familias, los vecinos del barrio o ciudad, los profesionales de los servicios de atención primaria, los especialistas que prestan apoyos específicos (logopedia, psicomotricidad...), sin olvidar a los ciudadanos del entorno. Todos juntos conforman ese "pueblo entero" que necesita al niño para crecer como persona.

Pero, ¿quién puede movilizar personas, recursos y planes para esta escuela inclusiva? La historia de la "educación especial" está llena de personas que con tesón y empeño, en situaciones más complicadas que las de ahora, buscaron respuestas educativas, despertaron inquietudes, unieron voluntades, comprometieron a las instituciones, concienciaron a la sociedad, exigieron a los poderes establecidos. Pero la historia también recuerda las exclusiones de todo tipo, incluida la exterminación, de las personas con discapacidad, lo que muestra la banalidad de la exclusión todavía presente.

Esta gran tarea, no se puede llevar a cabo sin "recursos humanos" que desarrollen y dinamicen planes y proyectos acordes con las necesidades de las personas

con discapacidades, tanto más necesarios cuantos mayores sean las limitaciones de las personas o las carencias del entorno educativo para su inclusión. Precisamente a la acción educativa corresponde movilizar las capacidades de las personas y de las organizaciones para su pleno desarrollo.

Las organizaciones educativas dependen, para su funcionamiento y desarrollo, primordialmente del elemento humano con que cuentan. Puede decirse, sin exageración, que una escuela educadora es el retrato de sus integrantes. Sólo el trabajo conjunto, solidario y comprometido de todos los participantes de la comunidad educativa escolar permite la atención de las necesidades de las personas con discapacidad y el apoyo de la autonomía presente y futura de todas las personas implicadas. Estamos aquí ante la necesidad de proyectos educativos inclusivos, sobre los que tanto se habla pero tan poco visibles en la práctica de los centros.

Muchos son los vacíos existentes en este proceso histórico que explican la exclusión actual de las personas con limitaciones, también en los centros educativos, entre los que conviene destacar la carencia, por razones varias, de profesionales comprometidos con las necesidades educativas de las personas con discapacidades.

Esta realidad resulta evidente, por ejemplo, en los centros de Educación Secundaria. Basta ver la escasa formación, sobre los aspectos pedagógicos, psicológicos y didácticos, que reciben los aspirantes a profesores de Educación Secundaria a través del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), tras más de treinta y cinco años de desarrollo legislativo y normativo, como denunciaba hace tiempo Sánchez Palomino (1997) Cuando desde un planteamiento

to curricular comprensivo y diversificado, inserto en la cultura de la diversidad, se pretende dar respuesta a los alumnos de necesidades especiales, no se puede olvidar ni la especificidad frente a la diversidad, ni la formación inicial del profesorado. Si deseamos una educación de calidad para todos, desde los paradigmas de normalización (hacer de la diferencia un valor, haciendo normal la diferencia) e inclusión (una educación de todos y para todos), tropezamos con que la formación que están recibiendo los aspirantes a profesores de Educación Secundaria desde ese perfil, “para atender a la diversidad”, sencillamente no existe, e incluso parten de prejuicios, creencias e ideas que lo dificultan.

Las II Jornadas de Universidad y Educación Especial (1985) se celebraron en San Sebastián estuvieron centradas en la “La formación del profesional de Educación Especial”, entre cuyas conclusiones se pueden destacar:

1. Nos manifestamos partidarios de un planteamiento que tienda a la unificación de la formación de los Profesionales de la Educación Especial, formación que deberá impartirse dentro del marco universitario y contemplar distintos niveles y formas de colaboración con otras instituciones implicadas en estas tareas.
2. Creemos totalmente imprescindible que todos los profesores de EGB, además de la formación en sus diferentes áreas, reciban también una formación básica en Educación Especial desde una perspectiva teórica y práctica.
3. Se precisa una formación especializada a nivel de licenciatura que facilite la realización de las funciones que hoy demanda nuestra sociedad en el

campo de la Educación Especial. A esto hay que añadir la necesidad de estructurar la formación permanente de todos los profesionales ya en ejercicio.

Son planteamientos que siguen siendo válidos en sus aspectos más genéricos. Habrá en qué se concretan hoy en los nuevos planes de estudios de la “convergencia”, tarea en la que debiéramos implicarnos desde los intereses y compromisos comunes en la atención educativa a las personas con discapacidad.

Y, aunque mucho se ha trabajado desde entonces por la integración de las personas con dificultades personales y sociales, esfuerzo difícil de valorar la carencia de estudios que aporten una visión general, limitaciones no faltan. Así la Ceapa (2006) tras su encuentro sobre la situación en el sistema educativo del alumnado con NEE señala como aspectos peor valorados:

- Excesiva derivación de alumnos con NEE a aulas de centros de educación especial.
- Déficit de recursos y especialmente la escasez de profesorado (PT y orientadores) de forma aún más significativa en secundaria.
- Graves deficiencias en la formación del profesorado.
- Incumplimiento de la normativa vigente en referencia a la ratio de alumnos con NNEE en las aulas ordinarias
- Negligencia de la inspección al no velar por el adecuado cumplimiento de la normativa.
- Inadecuada aplicación de la normativa (en centros, en comunidades autónomas).
- Falta de compromiso por parte de algunos sectores de la educación.

De todas formas, la mayor concienciación social sobre los derechos de las personas con limitaciones, la existencia de un potente asociacionismo, el mayor compromiso político asumido en leyes y planes de actuación y los acuerdos a nivel mundial para una mejor atención a las personas con discapacidades como la Convención de Naciones Unidas son razones demás para comprometerse con la educación inclusiva.

Existe, además, un defensa clara del llamado modelo social con profundas implicaciones tanto para la interpretación de las diferentes discapacidades como para la prácticas sociales. Como referencia, se puede citar a Bolt (2007) cuando analiza la tipología terminológica y el modelo social de la discapacidad en relación con la 'discapacidad visual'. El modelo social de discapacidad sostiene que las personas pueden presentar una discapacidad por múltiples motivos, pero que es la sociedad la que las convierte en minusválidas. El tema central de este artículo es la terminología, como producto de una sociedad "minusvalizante" y como elemento clave de la representación psicocultural. Y se presenta una tipología tripartita compuesta por "capacitismo", minusvalía y discapacidad. La primera ahora anticuada, la segunda retrógrada y la tercera progresista; una categorización jerárquica que sirve para respaldar la idea de que expresiones como "ceguera" y "los ciegos" deberían abandonarse en favor de términos que denoten sólo deficiencia visual, esto es, en favor de una terminología progresista en línea con las reflexiones fruto del modelo social de discapacidad.

Abundan también las leyes que intentan responder a las "nuevas" necesidades sociales, aunque no falten dificultades en su aplicación. Es lo que puede suceder

con la Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia, que tantas dificultades está teniendo en su aplicación. El desarrollo de un Sistema Nacional de Dependencia aborda la necesidad de apoyos a las personas con discapacidad, entre los que conviene resaltar los aspectos educativos (Vega, 2007).

Pero habrá que ir más allá de los enfoques médicos-asistencialistas y de los intereses del mercado tan "pendiente" de la discapacidad. Se trata de poner en marcha estrategias y recursos que faciliten el desarrollo integral de las personas, tarea que no se puede desarrollar, entre otros aspectos, sin la implicación de los profesionales y de ciudadanos de a pie..., del pueblo entero, en definitiva, al que todos pertenecemos más allá de los títulos y cargos que tengamos.

Sólo así se podrá superar la banalidad de la exclusión de las personas con discapacidad, tan visible para cualquier observador crítico que haya asumido que las personas con discapacidad tienen los mismos derechos que cualquier otra persona. Las decisiones del día a día, en la familia, en la escuela, en la calle, en los medios de comunicación, en la economía, etc. marcan la exclusión de las personas que soportan diferentes discapacidades. Porque siempre son personas "normales", unos con más poder que otros, quienes desde la normalidad vigente deciden el bien o mal estar de las personas.

4. La urgencia de superar paternalismos

Habrà que celebrar que España quiera ejercer el liderazgo en la aplicación de la

Convención de la ONU sobre discapacidad (Fundacionluisvives, 2008). La aplicación de la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad, obliga a los países que la ratifiquen a reconocer que todas las personas son iguales ante la ley y a prohibir la discriminación basada en las discapacidades, según ha comentado la ministra de Educación, Política Social y Deporte.

Según la ministra, el texto de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad debe servir para que los Gobiernos “abandonen la política paternalista” hacia las personas con discapacidad. España quiere seguir avanzando en la protección de los derechos de este colectivo con diferentes medidas

Pero su desarrollo práctico resulta mucho más complejo que hacer unas manifestaciones mediáticas al calor de un acto institucional (“escenificación”). La filosofía de la inclusión, más que un nuevo modelo de organizar los servicios en la educación especial, representa “la nueva lógica cultural”. Dentro de esta perspectiva, conviene resaltar una serie de carencias en la escuela que no se pueden obviar:

- La escuela en vez de potenciar la autonomía individual, la debilita. Se le enseña al alumno que la información fluye en una dirección: del experto al aprendiz. El conocimiento se imparte como si fuera una orden. Así se debilita la reflexión y las capacidades críticas de los alumnos y se les dispone para aceptar las estructuras autoritarias más que las democráticas, en el trabajo y en la política. Así se disuade al alumno de la indagación personal y de aprender de los compañeros. Las escuelas preparan a los alumnos para recibir órdenes y para

considerar el aprendizaje como un monopolio de las escuelas.

- Los alumnos, futuros ciudadanos, en su primer contacto con una institución pública encuentran una escuela en la que se limita la participación y la eficacia, si es que no se denigran. Los alumnos pronto se dan cuenta de que hay poco espacio para las actividades que tienen que ver con lo público y que la organización en la que tienen que vivir les recompensa por su docilidad y por perseguir intereses privados, no públicos.
- No se prepara a los alumnos para el diálogo ético y para una decisión ética, tan necesarios en una democracia. El diálogo moral se sustituye por el monólogo imperativo. La decisión ética se niega o se reduce a cuestiones superficiales.

En este marco de reflexión, no se puede obviar los análisis críticos sobre la educación especial fundamentados en la teoría crítica, el pensamiento feminista y el pensamiento postmoderno sobre la educación. La educación especial, a juicio de algunos intérpretes se encuentra en una situación de conflicto, en la que se debaten con fuerza opiniones aparentemente contradictorias, sin reconocer que lo que se pone en entredicho realmente es la naturaleza misma de la realidad. Se cuestionan muchos aspectos de la educación especial, desde la evaluación como base para agrupar a los alumnos hasta la misma legitimidad del campo. Las cuestiones planteadas se relacionan entre sí, por cuanto su origen común está en el reconocimiento de las realidades a las que la educación especial aún no ha dado una respuesta coherente: la naturaleza de la realidad, construida socialmente, y la dinámica de desequilibrio de poder en las relaciones sociales.

Desde un enfoque crítico del pensamiento y la acción, se plantean dos cuestiones fundamentales sobre la discapacidad:

- ¿Cómo se concibe la discapacidad en el ámbito educativo?
- ¿Cómo se concibe la discapacidad en el ámbito social?

En cuanto a la primera pregunta se asume que la educación debe encontrar un sitio para aquellos alumnos que no encajan en el sistema, cualquiera que sea la razón de este desajuste. Por eso, una de las dificultades de la educación especial es tratar a los alumnos, cuya principal "discapacidad" es su incapacidad para alcanzar los estándares disciplinares y para responder a las exigencias de docilidad que plantea el sistema. El fracaso del alumno para responder a las exigencias organizativas de la educación sugiere que el fracaso debe atribuirse a la organización, no al alumno. A menudo, la educación especial descubre que está asumiendo las responsabilidades de un sistema educativo burocratizado. En una perspectiva histórica, se ha descrito la situación dialéctica en el campo de la educación entre los derechos proclamados políticamente y su realización efectiva. Esta dialéctica se ha detectado en los siguientes aspectos:

1. El incremento en la atención a las necesidades (salud, clases especiales) es paralelo al incremento de la heterogeneidad.
2. Los tests, creados como instrumentos para reducir la heterogeneidad a dimensiones manejables, se han usado inadecuadamente, dando origen a un darwinismo social (selección y exclusión).
3. Aunque se legisló sobre la educación obligatoria, muchos niños aún si-

guen sin escolarizar o excluidos de la escuela.

4. En la valoración positiva de la experiencia de integración y de sus efectos se sospechó que había una distorsión en la asignación a los grupos de tratamiento.

Para responder a la pregunta sobre cómo se concibe la discapacidad en el ámbito social, se ofrecen dos vías de argumentación:

- a) Muchos tipos de discapacidades no se reconocen como tales en diferentes sociedades o, incluso, en una misma sociedad a lo largo del tiempo. Por ejemplo, en el paso de una sociedad agraria a una sociedad industrial y de ésta a otra postindustrial se han definido nuevos tipos de discapacidad. Este hecho puede derivar de que en el trasfondo de las escuelas hay un impulso a producir alumnos homogéneos, preparados para una sociedad marcada por una homogeneidad creciente.
- b) Deberíamos examinar constantemente cómo podemos estructurar nuestra sociedad, de manera que se incremente la autonomía de las personas discapacitadas. En efecto, muchas "discapacidades" son el resultado de decisiones políticas, económicas y sociales, no tanto de deficiencias personales. Para los humanistas, la construcción social de la realidad y el potencial para la reconstrucción democrática de la sociedad abre la posibilidad de construir un mundo "capacitado".

En relación con esta última idea, los humanistas defienden que el progreso social y el progreso en la educación especial son correlativos. Pero el progreso no puede

seguir una línea prefijada. Al contrario, los humanistas optan por unas relaciones sociales libres y transparentes, en contextos democráticos. En estos contextos se reivindica una política de inclusividad.

Skrtic (1995) ha sugerido que para promover la transformación y la mejora de la educación especial se requiere aplicar un “análisis crítico inmanente”, en el que se aborden estas dimensiones de la educación especial: 1) la práctica profesional; 2) la práctica institucional; 3) la práctica social. La mejora de la educación especial no puede concebirse si no es en el marco general de la reforma de la escuela, es decir de la educación. El movimiento de reestructuración de la escuela surge de un análisis crítico de la situación actual de la escuela, cuyos rasgos más relevantes son coincidentes con los que ya he citado sobre la educación general:

1. La escuela no ofrece un currículo que prepare a los alumnos para participar en una democracia crítica y en una sociedad postindustrial.
2. La escuela no responde a las necesidades e intereses de los grupos sociales desfavorecidos. El abandono temprano de la escuela o el absentismo escolar y las barreras en el aprendizaje que supone para los alumnos su situación socioeconómica y cultural sería una manifestación de esta realidad.
3. Los programas de educación compensatoria no responden a las exigencias de la igualdad, porque son inferiores a los de la educación ordinaria.

El movimiento de escuela inclusiva es, en principio, un intento de sustituir la estructura burocrática tradicional de la escuela por una estructura adaptadas a las necesidades existentes De acuerdo

con este nuevo enfoque, en un sistema postindustrial no tiene sentido la agrupación en función de la capacidad, la graduación por niveles de aprendizaje y los programas específicos por categorías, por cuanto estas prácticas no promueven la responsabilidad social en los alumnos ni desarrollan en ellos las capacidad de negociación en una comunidad de intereses. La propuesta de escuela inclusiva tiene, por tanto, connotaciones políticas y sociales.

Los docentes y la propia institución escolar, en consecuencia, se encuentran ante el reto de construir otro marco intercultural más amplio y flexible que permita la integración de valores, ideas, tradiciones, costumbre y aspiraciones que asuman la diversidad, la pluralidad, la reflexión crítica y la tolerancia señala), para recalcar la “emergencia y fortalecimiento del sujeto... como el objetivo prioritario de la práctica educativa”, aspecto más importante, me atrevería a decir, en el caso de los sujetos socialmente marginados como es el conjunto de personas con discapacidades.

Pero queda el interrogante de cómo conseguir la implicación de los profesionales de la educación especial en esta nueva cultura. La conclusión general a la que llega Martín González (2001), tras analizar las teorías implícitas de los profesores y evolución a través del curso de formación de consultores y de la práctica profesional, no dejan de interrogarnos: El curso sólo posibilita transformaciones superficiales, no auténticamente reales en las creencias de los profesores sobre las cuestiones estudiadas. Es fácil apreciar que ideas opuestas conviven con bastante comodidad en su pensamiento. ¿Qué sucede en la formación que reciben otros profesionales relacionados con la atención a las necesidades especiales?

5. La imprescindible coordinación de los recursos personales

Este nuevo marco cultural que implica la educación inclusiva no será viable sin la estrecha colaboración entre profesores, tutores de aula, profesores de apoyo, profesores especialistas y otros profesionales de los equipos de orientación y asesoramiento al servicio del proyecto de integración, sin olvidar los servicios de la comunidad más amplia. Esta colaboración será el motor del cambio en el centro educativo.

El “desarrollo del currículo” se convierte, entonces, en el desarrollo profesional cooperativo. Se trata de adaptar el currículo oficial (estatal o autonómico) a las características del centro y de los alumnos, tanto de los alumnos ordinarios como de aquellos con necesidades especiales. Esta actividad incrementa la cohesión entre los profesores, al proporcionarles una oportunidad para compartir ideas acerca de la enseñanza y del aprendizaje y elaborar productos útiles.

Este planteamiento de la integración escolar como un proyecto educativo innovador y participativo afecta a todo el centro, en sus respectivos órganos y funciones: los órganos de gobierno y los órganos de coordinación docente.

Al Consejo Escolar y al Equipo Directivo compete, entre otras tareas, llevar a cabo el seguimiento del desarrollo de la “escuela para todos”, fomentar la participación de toda la comunidad educativa en el proyecto, ejecutar y coordinar las propuestas, por ejemplo, del Departamento de Orientación y estimular la participa-

ción de otros profesionales y servicios comunitarios en el proyecto integrador. Aquí el director, aunque forma parte del equipo directivo, como órgano colegiado, puede desempeñar un papel clave, como destaca la investigación, para influir en el proceso de inclusión, mediante estrategias y tareas específicas, relacionadas con el proceso de inclusión.

Entre los órganos de coordinación docente, en los Institutos de Educación Secundaria, el Departamento de Orientación tiene un papel relevante como órgano asesor y de apoyo. En los centros de Educación Infantil y Primaria esta función se atribuye a órganos externos al centro: los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. En los centros de Educación Infantil y Primaria, estas funciones del Departamento las desempeña, en algún modo, el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica.

Los profesores que atienden a los alumnos con necesidades educativas especiales (profesor-tutor y profesor de apoyo) realizarán las adaptaciones curriculares, cuya finalidad última es el desarrollo de las capacidades establecidas en los objetivos generales de la etapa correspondiente. En esta labor de adaptación contarán con el asesoramiento y apoyo del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica o del Departamento de Orientación (en los Institutos de Secundaria).

Resalta, en esta perspectiva, la importancia que tiene el profesor de apoyo en el conjunto de profesionales. Pero como el profesor ordinario puede no estar preparado para atender casos especiales, es necesaria la colaboración del profesor de apoyo. El papel de éste sería el mismo que realizara un profesor-tutor en una escuela de Educación Especial. Es, por tanto, un

especialista en enseñar a niños con necesidades educativas especiales. Su trabajo se puede concretar en dos funciones básicas:

- La atención educativa a los alumnos con necesidades especiales, en colaboración con el conjunto de la comunidad educativa
- El asesoramiento y ayuda a los profesores tutores, que facilita su progresiva capacitación, para responder a las necesidades de todos los alumnos.

El contexto en el que se presta el apoyo, dentro o fuera del aula, vendrá determinado por una serie de criterios (Puigdemalliv, 1992):

- La compatibilidad entre la actividad de apoyo y la que lleva a cabo el grupo. Por ejemplo, hay actividades de apoyo que requieren mucha atención por parte del alumno y, por tanto, no pueden realizarse simultáneamente con actividades orales del resto del grupo porque, sin duda, interferirían en su atención.
- La integración organizativa: determinado tipo de organización del aula (grupos de trabajo, trabajo por rincones, etc.) o de algunas áreas del currículo se prestan a integrar las actividades de apoyo individual sin que esto represente una situación extraña para el grupo.
- La extensibilidad: determinados aspectos del apoyo que necesita el alumno, para quien se ha elaborado una Adaptación Curricular Individualizada, pueden ser válidos, al mismo tiempo, como trabajo de refuerzo para algunos de sus compañeros.
- La integración funcional: ésta se da cuando, con el apoyo individual, se

refuerzan los procedimientos por los que se lleva a cabo la actividad del grupo, permitiendo así que el alumno con necesidades educativas especiales siga el mismo trabajo que los otros.

En algunos contextos educativos existe la figura del “educador especial”, cuyas funciones son:

- Colaborar en la elaboración y aplicación de los programas de desarrollo individual y en el seguimiento del proceso educativo del alumno.
- Colaborar con el profesor tutor o con el profesor de apoyo en aquellos aspectos concretos del programa que así lo requieran.
- Atender al alumno con necesidades educativas especiales en el comedor y en el desplazamiento al centro por medio del transporte escolar.
- Atender a la higiene y al aseo personal del alumno.
- Favorecer el contacto entre el centro y los padres.

No hay que olvidar el “apoyo” que viene de fuera del sistema educativo, tanto de las asociaciones como de los diferentes profesionales (logopedas, psicomotricistas...) dedicados a la atención a las necesidades de las diferentes discapacidades. De todas formas, las diferentes maneras de enfocar el apoyo que el alumno recibe deben ser objeto de una estricta programación, más aún si en él intervienen distintos profesionales, lo que implica reflexionar sobre cómo encauzar esta colaboración. Para su funcionamiento eficaz resulta imprescindible establecer claramente las funciones y responsabilidades, a partir de la preparación de cada uno. El peso específico de las diferentes funciones del apoyo dependerá no sólo de las

necesidades planteadas en el centro sino también de los planteamientos pedagógicos asumidos por la comunidad educativa en su proyecto educativo.

La educación inclusiva exige, pues, una estrecha relación entre profesores, tutores de aula, profesores de apoyo, profesores especialistas y otros profesionales de los equipos de orientación y asesoramiento al servicio del proyecto de integración, sin olvidar los servicios de la comunidad más amplia, la tanto en el desarrollo de éste como en el desarrollo profesional de los .

Todo esto será posible, como el Cermi (1999) demanda, si racionaliza la contratación de profesionales, procurando la estabilidad de las plantillas y efectuando las sustituciones necesarias en cada momento y se optimizan la coordinación de los recursos.

Esta colaboración se ha de extender también a la familia. Conviene, por esto, comprender los obstáculos para esta cooperación que surgen tanto de los propios padres como de los profesionales de la educación Pero no se pueden dejar de lado las limitaciones del sistema educativo que condicionan a unos y a otros. A partir del conocimiento de la realidad, se podrán considerar las tareas de la familia ante la discapacidad y ver las posibilidades de la colaboración. La participación como proceso lleva consigo una serie de implicaciones: descubrimiento de intereses mutuos y metas comunes (compartiendo pensamientos y sentimientos diversos); elección de caminos y métodos comunes (admitiendo enfoques alternativos); actuación sobre la base de los recursos compartidos (materiales y humanos).

Si se acepta el papel básico de la familia en la educación de los niños con necesi-

dades educativas especiales así como la necesidad de su colaboración, habrá que buscar fórmulas adaptadas a cada situación que posibiliten este trabajo conjunto familia-escuela. Esta es una tarea que corresponde no sólo a la escuela sino también a los padres.

La escuela para todos es también la escuela de todos. No es una escuela que "integra" a los diferentes, sino una escuela que asume que todos los alumnos son diferentes como individuos y, en consecuencia:

"La escuela para todos es, en un sentido más amplio, una escuela dirigida por los usuarios... por la sencilla razón de que la necesaria diferenciación no puede conseguirse sin la participación activa al cien por cien tanto de los alumnos como de los padres".

Por su parte, los padres, sus organismos representativos, deben "intervenir" en la formulación de los objetivos y recursos de la educación de sus hijos, tener acceso al seguimiento del proceso educativo, y tener la posibilidad de formarse ellos mismos". Entre los criterios de calidad, hace tiempo el MEC (1994) incluía "el nivel de participación y el grado de satisfacción en ella que tienen los distintos colectivos integrantes de la comunidad educativa: alumnado, profesorado, padres".

6. Sin olvidar el apoyo comunitario

Los recursos de apoyo al sistema educativo no se agotan en los servicios y programas específicos creados para atender a las llamadas necesidades educativas especiales ni en aquellos orientados a la me-

jora de la calidad educativa. Precisamente el modelo social de discapacidad permite una visión más amplia y comprometida del fenómeno de la discapacidad, donde junto a las capacidades de los sujetos existen también aportaciones de la sociedad. Existen otros recursos dentro de cualquier comunidad muchas veces desconocidos cuando no despreciados dentro del ámbito escolar por sus intentos de intervenir en este medio educativo. Lo recuerda la Declaración de Salamanca:

“Los Ministerios de Educación y las escuelas no deben ser los únicos en perseguir el objetivo de impartir enseñanza a los niños con necesidades educativas especiales. Esto exige también la cooperación de las familias y la movilización de la comunidad y de las organizaciones de voluntarios así como el apoyo de todos los ciudadanos”.

En este sentido, no faltan referencias en la documentación oficial a la necesaria coordinación con los servicios de la comunidad para una tarea educativa más eficaz. Así la Ley de la Escuela Pública Vasca entiende que para el desarrollo de sus funciones, los poderes públicos promoverán la participación de las asociaciones de padres y alumnos, de los sindicatos de trabajadores y de las asociaciones empresariales, de los Ayuntamientos y de todos los sectores sociales” (art. 6).

No es el momento de presentar el amplio abanico de recursos personales implicados en los servicios que cualquier comunidad tiene para atender las necesidades especiales. Pero si conviene recordar aquellos que más relación tienen con la población, servicios sociales, servicios sanitarios, servicios socioeducativos y servicios jurídicos, sin olvidar otros servicios especializados que, en momento

muy concreto, pueden atender a la problemática de un alumno, como pueden ser las aulas hospitalarias.

Una de las tareas de los servicios de apoyo propios del sistema educativo es precisamente contribuir a la adecuada interrelación entre los miembros de la comunidad educativa, tarea en teoría asumida, pero difícil de llevar a la práctica, que implica dinamizar la interrelación adecuada con los servicios de la comunidad más amplia, a la que la comunidad educativa pertenece.

Entre estos recursos comunitarios, la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) recoge como básicos: las asociaciones de padres y los voluntarios, sin olvidar otros servicios de atención primaria, educativos, sociales y sanitarios. Su trabajo conjuntado ofrece mayores posibilidades educativas tanto para el apoyo a la personas con discapacidades como para la sensibilización y de cambio de toda la comunidad a la que pertenecen. Entre estos recursos comunitarios se podrían resaltar algunos de ellos.

6.1. Las asociaciones de padres

Hoy está plenamente asumido que los padres pueden y deben constituir un valioso apoyo a la compleja tarea del profesor a través de su colaboración tanto en el colegio como en el propio hogar. La familia, no sólo asume su propia responsabilidad educativa y compensa carencias que pueda tener la escuela, sino que también potencia la acción educativa de las escuelas y de los profesionales implicados. Aquí conviene tener en cuenta que, en no pocas ocasiones, los padres y las

asociaciones cubren carencias del sistema educativo acudiendo a servicios y profesionales privados, cuando no existen los recursos adecuados.

6.2. El voluntariado

Existen no pocos colectivos de voluntarios que pueden desempeñar una labor de apoyo a la escuela. Así en algunas comunidades existen proyectos de “clases de apoyo”, con el objetivo de ayudar a recuperar las asignaturas suspendidas. Otros llevan a cabo actividades de tiempo libre, que puede subsanar deficiencias y complementar la educación escolar, sin olvidar las aportaciones específicas de cara a la integración de las actividades de tiempo libre. El apoyo de voluntariado, sin embargo, no puede ser utilizado como evadir las obligaciones de la propia comunidad educativa o de la administración. Dentro de la escuela, la responsabilidad corresponde siempre a los propios centros educativos. En cuanto a la acción exterior, convendría conocer las funciones de las organizaciones voluntarias para delimitar las posibles colaboraciones.

6.3. Los servicios de educación social

Entre los servicios de apoyo externos al sistema educativo conviene resaltar aquellos que por sus características comparten los objetivos de la educación integral, como puede ser todos los servicios de educación social. En el marco de estos servicios, el educador social puede asumir como tareas básicas, como participar en la planificación y desarrollo de los programas educativos, optimizar los

recursos escolares y poner en contacto la comunidad educativa y el ámbito comunitario, concienciar a la comunidad del papel de la escuela en el marco de una acción conjunta, desarrollar acciones y programas educativos, dirigidos a la comunidad y, dentro de ellos, acciones específicas compensatorias para la población con discapacidad.

El educador social puede servir de puente entre los programas escolares y todos los demás programas y servicios educativos de la comunidad como pueden ser centros de día, hogares funcionales, sin excluir su participación en el centro escolar. En una escuela abierta y comprometida con la comunidad, todo es relativo, flexible, con tal de que los objetivos educativos se cumplan, sin evadir responsabilidades profesionales.

6.4. Los servicios sociales

No hay que olvidar que la meta final de acción educativa escolar es la inserción social con la mayor autonomía posible. Esto exige técnicas de capacitación apropiadas y experiencias directas de situaciones reales fuera de la escuela. Los programas de estudio de los estudiantes con necesidades educativas especiales en clases superiores deberán incluir programas de transición específicos, apoyo para el ingreso en la enseñanza superior cuando sea posible, y la subsiguiente capacitación profesional para prepararlos a funcionar como miembros independientes y activos de sus comunidades al salir de la escuela. Estas actividades deberán llevarse a cabo con la participación activa de los orientadores profesionales, los sindicatos, las autoridades locales y los diferentes servicios u organismos interesados.

Aquí conviene tener en cuenta los sistemas de prestación de ayudas técnicas, que tanta importancia pueden tener para la integración escolar y extraescolar del alumno o de su familia, como calzado, silla de ruedas, etc. En este sentido, los servicios sociales, no sólo deberían aportar una información general sobre la comunidad o la familia, sino también ofertar apoyos específicos ante determinadas situaciones más problemáticas.

6.5. Los servicios sanitarios

Aunque cualquier etapa puede tener relación con servicios sanitarios en función de la problemática específica, la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) da prioridad a la educación preescolar y señala: “el éxito de las escuelas integradoras depende en gran medida de una pronta identificación, evaluación y estimulación de los niños muy pequeños con necesidades educativas especiales. Se deberán elaborar programas de atención y educación para niños de menos de 6 años de edad o reorientarlos para que fomenten el desarrollo físico, intelectual y social y la respuesta escolar. Estos programas tienen un importante valor económico para el individuo, la familia y la sociedad, ya que impiden que se agraven las condiciones invalidantes. Los programas de este nivel deben reconocer el principio de integración y desarrollarse de modo integral combinando las actividades preescolares y la atención sanitaria de la primera infancia”.

En síntesis, dentro de cualquier comunidad existen no pocos recursos que pueden complementar la acción educativa de los centros escolares, de forma directa a través de apoyos específicos o, de forma indirecta,

con su compromiso por una sociedad más justa y equitativa. Precisamente, el modelo social encuentra su apoyo y justificación en la defensa de los derechos de las personas con discapacidades de cualquier tipo. Todos estos servicios, debieran contribuir a la construcción de una comunidad acogedora y sensible a los problemas de las personas con limitaciones. Y aquí los municipios, como la administración más cercana a la ciudadanía, y como aquella institución que aborda cuestiones claves para la calidad de la vida cotidiana de todos y todas los ciudadanos y ciudadanas, tiene un papel relevante en la construcción de una sociedad, una comunidad, un pueblo inclusivo.

Lo señala la Declaración de Salamanca cuando defiende que se deberá alentar a los administradores locales a suscitar la participación de la comunidad, prestando apoyo a las asociaciones representativas e invitándolas a participar en el proceso de adopción de decisiones. Para ello se deberán establecer mecanismos de movilización y supervisión que incluyan a la administración civil local, las autoridades educativas, sanitarias y sociales, los dirigentes comunitarios y las organizaciones de voluntarios en zonas geográficas suficientemente pequeñas para conseguir una participación comunitaria significativa. Para recomendar explícitamente que:

“Se deberá buscar la participación de la comunidad para complementar las actividades escolares, prestar ayuda a los niños en sus deberes en casa y compensar la falta de apoyo familiar. Hay que mencionar a este respecto el papel de las asociaciones de vecinos para facilitar locales, la función de las asociaciones familiares, clubes y movimientos juveniles y el papel potencial de las personas de edad y otros voluntarios, tanto en los programas escolares como extraescolares”.

7. Propuestas para seguir avanzando

En este seminario muchas fueron las propuestas que se hicieron, como las recogidas en el documento inicial, en las diferentes ponencias y en los grupos de trabajo. De todas formas, como síntesis de todo este trabajo y con la mirada puesta en el plan de reactivación de la educación inclusiva, el seminario terminó con un documento que señala los principales problemas encontrados en el ámbito de la educación de las personas con discapacidad, proponiendo una serie de actuaciones así como un presupuesto estimativo, a modo de memoria económica.

Pretende servir como primera contribución del movimiento asociativo de la discapacidad para la elaboración del futuro "Plan de reactivación de la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales", anunciado por la Ministra de Educación, Política Social y Deporte en su comparecencia de 26 de junio de 2008 en la Comisión de Discapacidad del Congreso. Las "propuestas iniciales para las Administraciones y los Centros educativos" con costes incluidos, pueden consultarse en un documento resumen en www.cermi.es). Algunas de ellas son las que siguen:

7.1. Para que las administraciones tomen nota

Crear una Conferencia Sectorial de Inclusión Educativa para liderar el Plan de Reactivación de la Educación Inclusiva.

Coordinar, más aún en la actual estructura ministerial, las políticas educativas

y sociales para poder atender mejor a las personas con necesidades educativas especiales.

Regular la recogida de datos y las estadísticas generales relacionadas con el alumnado con necesidades educativas especiales como elemento necesario para la evaluación permanente.

Diseñar planes de estudio universitarios de formación del profesorado que ofrezcan garantías de calidad educativa para la generalización de la inclusión.

Revisar la normativa de ratios para mejorar la inclusión del alumnado de modo que se ajusten los apoyos de personal al alumnado con necesidades educativas especiales.

Transformar los Centros de Educación Especial en Centros de asesoramiento, apoyo especializado y recursos.

7.2. Propuestas para los centros educativos

Fomentar la participación de las familias del alumnado con necesidades educativas especiales en las AMPA de los centros docentes.

Crear estructuras próximas a los centros de colaboración (centros de profesores, bases de datos, etc.), para el intercambio de experiencias y reflexión conjunta de los profesionales de la educación.

Utilizar las Nuevas Tecnologías para favorecer la inclusión, mediante una información asequible, ágil y completa al conjunto de la comunidad educativa.

Incorporar el alumnado con necesidades educativas especiales a las actividades extraescolares y, en general, a todo tipo de actividad recreativa.

Ejercitar la autonomía, de acuerdo con el ordenamiento legal existente, de manera que cada institución adopte las medidas necesarias para atender a la población específica que escolariza.

Hay que reconocer que la educación inclusiva resulta complicada y que la práctica no acaba de asumir este enfoque social aquí defendido. Posiblemente el discurso es conocido y, en parte, asumido, pero no acaba de llegar ese compromiso social y comunitario que desarrolle cambios más radicales acordes a la cuestión de la discapacidad.

La educación especial tradicional es, en cierto modo, consecuencia de la escuela tradicional más preocupada por la selección que por la atención educativa integral de sus alumnos. Al optar por una organización excluyente de todos los individuos con dificultades, provoca una organización paralela de centros específicos para cada una de las deficiencias, organización paralela que puede existir todavía en la mente de no pocos profesores de escuelas integradoras (“los niños de integración”, “el profesor de especial”, el “aula de adaptación curricular”, etc.). El propio sistema educativo, más allá de las declaraciones, no facilita el trabajo integrador de los profesionales comprometidos.

Dentro del ámbito universitario, por otra parte, existen no pocas carencias que provocan que el número de fracasados sea mayor entre las personas con discapacidad. Y no hablemos de la inserción laboral posterior, tan llena de exclusiones

(Vives, 2008). Que algunas personas hayan llegado a “triunfar” nos dice, por otra parte, la mayoría se han perdido por el camino, incluso desde edades muy tempranas.

Más allá de la intervención escolar específica con alumnos en situación de dificultad –desde aulas de apoyo a protocolos de acogida del alumnado inmigrante–, se considera necesario el trabajo paralelo con el centro escolar para facilitar el ajuste entre éste y los y las adolescentes. Desde ese punto de vista, trabajar en el proceso educativo del adolescente y no trabajar con el centro escolar en el que pasa gran parte de su jornada sería hacer el trabajo “a medias”. Para ello parece también necesario abrir las puertas de la escuela a la comunidad, dado que la entrada en la escuela de agentes externos permite establecer una coordinación real con los profesionales del mundo escolar y es un requisito clave para ofrecer a todos los menores, incluidos los que tiene dificultades.

El trabajo colaborativo que exige la respuesta educativa adecuada a las exigencias de la discapacidad como fenómeno social, implica la estrecha relación entre los diferentes profesionales implicados dentro y fuera de los centros escolares. A la escuela corresponde, a través de sus profesionales, asumir la gestión social de todos estos servicios y su sensibilización para dar respuesta integral a las necesidades de sus alumnos e, incluso, facilitar sus recursos para que estos se desarrollen en el medio escolar. La escuela inclusiva es una escuela de la comunidad y para la comunidad.

Con otras palabras, como señala María Antonia Casanova, si la integración no se da de pequeños, no se logrará una sociedad

bien cohesionada. (Marqués, 2008). Porque, en definitiva: “La escuela inclusiva es la escuela donde aprenden todos los niños, con atención a cada uno. En ella se apuesta por la igualdad de oportunidades”.

Referencias

- ASAMBLEA GENERAL DE NACIONES UNIDAS (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. <http://sid.usal.es/idocs/F3/LYN10244/3-10244.pdf>
- BARTON, L. (2000). “Análisis social de la discapacidad: ¿romanticismo o realismo?” I Congreso Internacional de Necesidades Educativas Especiales. Granada: Ed. Adhara, 2000, pp. 85-97.
- BARTON, L. (2008). Superar las barreras de la discapacidad. Madrid: Morata.
- CASANOVA, M. A. (2006). Diseño curricular e innovación educativa. Madrid: La Muralla.
- CASANOVA, M. A. (2008). Documento para una reflexión inicial. Seminario de Reflexión: “Educación y Personas con Discapacidad: Presente y Futuro”. Madrid, 3 y 4 de julio de 2008
- CASTRO, M. M. y otros (2007). La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela. Barcelona: Graó.
- CEAPA (2006). Encuentro sobre necesidades educativas especiales y escuela inclusiva Conclusiones de los grupos de trabajo. Madrid, 11 y 12 de febrero de 2006. <http://www.ceapa.es/>
- CERMI (1999). Atención educativa a las personas con discapacidad, Comisión de Educación. C.E.R.M.I.. Revisión y actualización del documento. Madrid: Cermi.
- CERMI (2008). <http://www.cermi.es/CERMI/ESP/Novidades+e+informacion+de+interes/>
- CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS (2007). Cuarto período de sesiones. Tema 2 del programa. Aplicación de la resolución 60/251 de la Asamblea General, de 15 de marzo de 2006, titulada “Consejo de derechos humanos”. El derecho a la educación de las personas con discapacidades, Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz.
- FUNDACIÓN LUIS VIVES (2008). España quiere ejercer el liderazgo en la aplicación de la Convención de la ONU sobre discapacidad. 16 de junio de 2008. <http://www.fundacionluisvives.org/articulos/28383.html>
- GOBIERNO VASCO (2008). “Guztientzako Eskola: la respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva”. <http://www.gipuztik.net/ge/Congreso/Castellano/IndexC.htm>
- GRAU, C. (2001). La formación de profesores de Educación Especial. <http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/graeue.doc>.
- LÓPEZ, M. (2005). “La formación del profesorado de Educación Especial en el EEES”. AEDES (2005). XXXI Reunión científica anual 2004. Orense, AEDES pp. 61-82.
- LÓPEZ, M. (2008). “De la exclusión a la inclusión: Políticas y prácticas de la universidad española respecto a los alumnos con déficit auditivo”. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 16, n.º 6, Febrero 15, pp. 1-31. <http://epaa.asu.edu/epaa/v16n5/v16n5.pdf>
- MARQUÉS, S. (2008). Inclusión: el año de la vuelta a la ilusión. La inclusión de alumnos con necesidades especiales requiere más medios de la administración central. Escuela, núm. 3.796, 11 de septiembre de 2008.
- MARQUÉS, S. (2008). «Si la integración no se da de pequeños, no se logrará una sociedad bien cohesionada». Entrevista a María Antonia Casanova. Escuela, núm. 3.796, 11 de septiembre de 2008.

- MARTÍN, P. (2001). Las teorías implícitas de los profesores: análisis y evolución a través del curso de formación de consultores y de la práctica profesional. Bilbao, Universidad del País Vasco, Servicio Editorial.
- MOLINA, S. y otros (2007). "Nuevos términos para encubrir viejas realidades: reflexión teórica sobre las contradicciones de los nuevos lenguajes para al respeto de la diversidad en la escuela" *Revista Educación y diversidad/ Education and Diversity*. Vol. I, 2007, pp. 15- 50.
- NACIONES UNIDAS (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Sede de las Naciones Unidas, Nueva York, 14-25 de agosto de 2006. www.org/esa/socdev/enable.
- SÁNCHEZ, A. (1997). "Investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades especiales". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28, pp. 67-81. <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/imprensa/26/126>.
- UNESCO (1994). Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales. Salamanca. España, Ministerio de Educación y Ciencia.
- VARIOS (2008). "Educación inclusiva". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, n.º 2, 2008, 211 págs. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/Vol6num2.pdf>.
- VEGA, A. (2000). La educación ante la discapacidad. Hacia una respuesta social de la escuela. Valencia, Nau Llibres.
- VEGA, A. (2007). "De la dependencia a la autonomía: ¿dónde queda la educación?" *Educación XX1*. 10, 2007, pp. 239-264. <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/10-11.pdf>.
- VEGA, A. y LÓPEZ, M. (2008). Hace falta un pueblo entero para educar a un niño o cómo superar la banalidad de la exclusión. Seminario de Reflexión: "Educación y Personas con Discapacidad: Presente y Futuro". Madrid, 3 y 4 de julio de 2008
- VIVES, M. (2008). La inclusió dels estudiants amb discapacitat als estudis superiors. Anàlisi i valoració del suport educatiu a l'alumnat amb discapacitat a la Universitat Rovira i Virgili. Tarragona, Universitat Rovira i Virgili.

Sobre el autor

Amando Vega Fuente es Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad del País Vasco. Investigador y docente de reconocido prestigio, cuanta con un amplio currículum profesional del que destacamos una producción científica superior al medio centenar de artículos publicados en revistas de reconocido prestigio nacional e internacional, así como una treintena de colaboraciones en obras colectivas y trece libros de autoría individual.

Su producción científica es fruto de una incansable labor investigadora y está orientada hacia la cultura de la diversidad, desde los principios de igualdad de oportunidades y de normalización.