debate

Integración educativa: un cambio en la concepción de la discapacidad y de la escuela

Ignasi Puigdellívol Aguadé*

Quienes por distintos motivos (profesionales, familiares, políticos, etcétera) estamos directamente vinculados a la realidad educativa de hoy tenemos el privilegio de asistir a cambios de una trascendencia que a mi entender no ha sido suficientemente ponderada ni por la opinión pública en general, ni por los propios profesionales e investigadores de la educación. Sin lugar a dudas uno de estos cambios, que supone además un giro copernicano en el modo de entender la educación y las prácticas educativas, se desprende de la progresiva integración de los alumnos con discapacidad al sistema de educación regular.

En efecto, desde hace ya por lo menos tres décadas son muchos los sistemas educativos de diferentes países, unos desarrollados, otros con niveles de desarrollo más precarios, que han apostado por la integración de los alumnos con discapacidad a la escuela regular y por acercar a dicha escuela los servicios que requieren, adoptando políticas de descentralización y sectorización de dichos servicios. No se nos olvide (sin ello no podríamos entender el proceso) la complicidad social que en muchos lugares ha generado las experiencias de integración y que en buena medida ha garantizado su éxito, aun cuando los recursos hayan sido escasos. Me refiero a los grupos de maestros, maestras, directores y otros profesionales muy comprometidos con la innovación educativa, a las autoridades educativas que en algunas ocasiones (menos de las que quisiéramos, es verdad, pero a veces muy significativas) se han manifestado particularmente receptivas y beligerantes en el apoyo de dichas experiencias y, sobre todo, a las familias y por extensión a las comunidades que han impulsado y reivindicado activamente la continuidad de las experiencias de integración educativa en sus respecti-

* Profesor-investigador de la Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Barcelona.
ignasi.puigdellivol@doe.d5.ub.es

vas escuelas. Siendo muy importante todo lo anterior, no es menos verdad que son los niños y las niñas (los únicos que real y directamente integran) quienes tan a menudo nos han sorprendido por su facilidad para hacerlo, y de quienes hemos aprendido tantos recursos a la hora de facilitar el aprendizaje de quienes por dificultades de diferente índole, experimentan mayores limitaciones a la hora de aprender.

Nos encontramos ante un fenómeno educativo que afecta a la misma raíz del acto docente, pero que además tiene también un carácter mundial, global. Cierto es que los niveles de integración alcanzados pueden diferir mucho de un país a otro. Es lógico pues difieren también sus contextos educativos y sociales y, en consecuencia, las estrategias adoptadas. Incluso podríamos inferir que tampoco coinciden siempre los propósitos, pero esto daría lugar a otro tipo de artículo que, aunque interesante, nos alejaría de nuestra intención principal.

También hemos de reconocer la existencia de países de nuestro entorno, me refiero principalmente a Europa y América, en los que por distintas razones las políticas de integración no han progresado o lo han hecho con muchas dificultades. En algunos casos por falta de decisión política combinada con un elevado grado de confusión a la hora de evaluar los beneficios que la integración puede aportar al sistema educativo. En otros, también hay que decirlo, por la fuerte inercia de un sistema de educación especial de larga tradición dotado de importantes y costosos equipamientos, cosa que ha ocurrido en algunos países del norte de Europa. Finalmente debemos constatar que determinados países simplemente han rechazado la idea de la integración educativa de los alumnos con discapacidad en la escuela regular basándose en una sobrevaloración de la homogeneidad, a veces con tintes clasistas y otras justificada con argumentos que pretenden ser revolucionarios.

Podemos ver pues que, con algunas excepciones, el fenómeno de la integración educativa trasciende las fronteras de nuestros respectivos países y se manifiesta como una tendencia cada vez más compartida en el ámbito mundial. El presente artículo parte de esta premisa para analizar los conceptos básicos en los que se sustenta la integración educativa. No es mi intención, en absoluto, sentenciar acerca de los conceptos básicos que manejamos quienes desde hace ya tiempo estamos comprometidos con los procesos de integración. Dicha pretensión sería pueril. Pero pienso que puede resultar útil la reflexión sobre determinados conceptos básicos compartidos por personas que trabajamos en distintos países y que afrontamos, lógicamente, realidades también distintas. Estos conceptos nos permiten comprender mejor nuestra realidad y nuestra acción y, de este modo, nos ayudan a transformarla. Es por ello que indicaba como pueril la pretensión de sentenciar en algo que va cambiando constantemente nuestras realidades. Serán en último término las lectoras y lectores del artículo quienes deberán juzgar en qué medida dichas reflexiones constituyen o no una aportación útil para modificar su propia realidad.

1. ¿Qué entendemos por integración educativa?

Integrar es hacer un todo de diferentes partes. El "todo" al que me refiero no es la mera suma de las partes, sino algo nuevo y con personalidad propia. La "tlayuda" oaxaqueña no es la mera suma de harina de maíz, agua, queso, y demás ingredientes. Cuando está elaborada tiene personalidad propia, un gusto y una textura inconfundibles, y la pedimos por su nombre. Esto, que parece una obviedad, es muy importante para alejarnos de muchos errores que se cometen al conceptualizar la integración educativa. Las personas sólo podemos integrarnos como tales a grupos formados por otras personas. Los niños y las niñas sólo pueden integrarse, humanamente hablando, a grupos formados por otros, niños y niñas o adultos, si fuera el caso. A menudo, por deformación profesional y por abreviar, hablamos de integración al currículo, pero cometemos el error comentado antes: ningún niño se integra al currículo. Lo puede estudiar, seguir, interiorizar, modificar, etcétera, pero no se puede integrar a él. Se integrará, en todo caso, a otro grupo de niños y niñas que cursen o sigan el mismo o similar currículo. O incluso puede que se integre a este grupo de compañeros aun cuando sigan currículos distintos.

Al conceptualizar la integración, siento distanciarme de las últimas tendencias a utilizar los términos *inclusión* y *escuela inclusiva* para referirse a la integración educativa. A pesar de que reconozco mis escasos conocimientos en el ámbito de la lingüística, el término *incluir* se asocia más, en español y en el resto de lenguas románicas, al añadido de una parte a un todo previo (que no se modifica) que a la generación de algo nuevo. Y, como hemos visto a lo largo de estos años de experiencia en integración, la integración educativa implica no sólo incluir a los alumnos con discapacidad en la escuela regular, sino transformarla tanto en sus prácticas docentes como en su propia filosofía[1].

Pero continuemos con el concepto. En sentido estricto podríamos hablar de integración educativa cuando todos los niños y niñas en edad escolar, independientemente de su condición y de sus capacidades, pudieran ser atendidos en la escuela regular y disponer allí de los servicios necesarios para garantizar su desarrollo y aquellos aprendizajes que les permitan, en la edad adulta, ser activos socialmente y gozar de la igualdad de oportunidades que las constituciones de nuestros países proclaman.

Sin embargo, este nivel de integración es difícil de encontrar. En buena parte no se da por importantes problemas sociales y de falta de equidad. Pero, en lo que afecta a nuestro tema de estudio, hemos de reconocer que esta acepción maximalista de integración no se ha alcanzado, en buena medida, por la escasez de nuestros conocimientos y recursos, que nos ponen muy difícil la posibilidad de atender en un entorno regular a determinados alumnos con discapacidades muy graves y a menudo

[1] Se trata, afortunadamente, de una mera discrepancia terminológica. Desde el punto de vista conceptual subscribo plenamente los postulados presentados por la mayoría de autores que se han referido a la escuela inclusiva, como Susan Stanback (1999) o Mel Ainscow (1998).

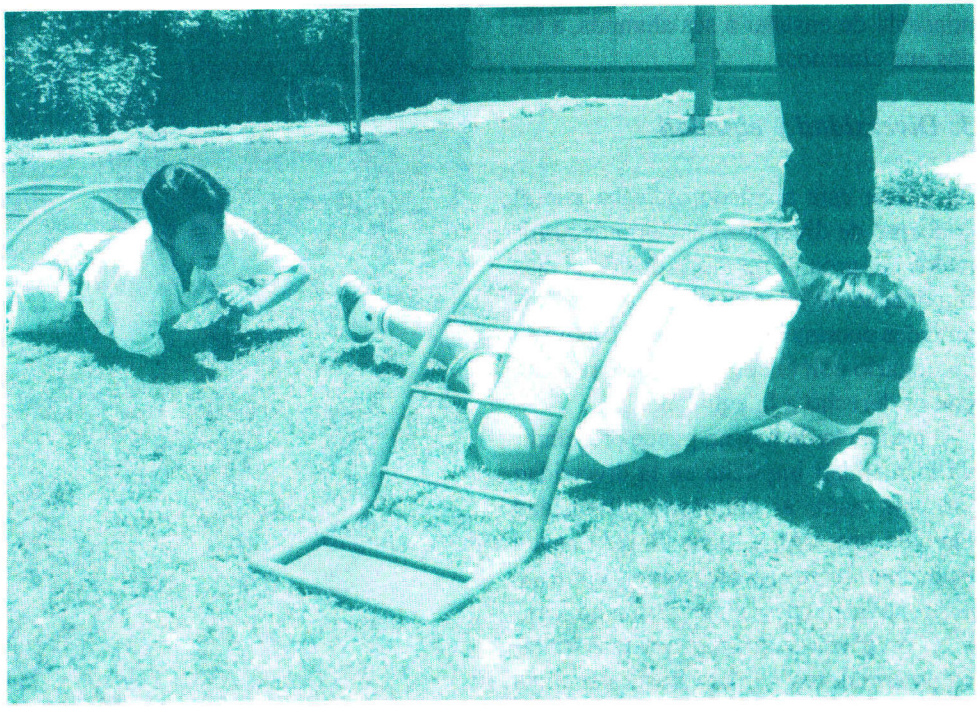
combinadas en lo que solemos calificar como plurideficiencias. En consecuencia, muchos países con larga tradición integradora mantienen centros, escuelas o aulas especiales para dichos alumnos. A pesar de ello la investigación y las experiencias educativas innovadoras no cesan de avanzar, lo que nos permite ser optimistas y pensar que poco a poco iremos aprendiendo el modo de integrar efectivamente en la escuela regular también a los alumnos con graves trastornos o discapacidades.

Es por ello por lo que resulta útil entender la integración como un proceso, y no como una cuestión del todo o nada. De este modo entendemos como integración educativa *todos aquellos pasos dados para atender dentro del sistema regular a los alumnos que tradicionalmente no podían acceder a él por padecer alguna discapacidad, y para evitar la exclusión de los alumnos con dificultades que anteriormente corrían el riesgo de ser enviados a circuitos segregados (aulas especiales, educación especial, instituciones asistenciales), o simplemente recluidos en sus entornos familiares, sin recibir otra atención.* La meta final de todo este proceso es la transformación de la escuela para que pueda dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos.

2. El marco para la integración

Desde la perspectiva anterior el marco ideal para llevar una auténtica integración educativa es el de la escuela con vocación para atender a la diversidad de los alumnos que acuden a ella. Pero deberíamos precisar, para no caer en los graves errores cometidos en pro de una escuela para la diversidad, lo que entendemos que debe hacer la escuela para dar respuesta a dicha diversidad. Diversidad, por lo demás, consubstancial a la propia naturaleza, a la naturaleza del ser humano y, sobre todo, a su cultura.

La escuela que se plantea seriamente la atención a la diversidad es la que abandona los tradicionales postulados selectivos. En efecto, la misión de la escuela deja de ser la de clasificar, ordenar a sus alumnos por capacidades (por ejemplo, los que pueden acceder a la educación superior y los que no, los que pueden seguir en la educación regular y los que deben derivarse a centros especiales, etcétera). La escuela que atiende a la diversidad tiene, fundamentalmente, una orientación de servicio. Es por ello que, abandonando su anterior carácter selectivo, busca dar respuesta a las necesidades educativas de sus alumnos, de todos sus alumnos, independientemente de las capacidades y de las dificultades que dichos alumnos pongan de manifiesto en las tareas de aprendizaje propias de la escuela. El fin de esta escuela ya no es clasificar a los alumnos según sus capacidades, sino buscar y poner a su alcance las provisiones educativas necesarias para que progresen en el aprendizaje y como personas. Para que al final de su escolaridad obligatoria se encuentren en condiciones reales de elegir lo que van ha hacer en el futuro. O, por lo menos, que dicha elección no se vea limitada por desventajas en los niveles de aprendizaje adquiridos y en las competencias alcanzadas.



Leticia Valdespino

Este cambio tan simple de relatar (de la selección al servicio) tiene implicaciones prácticas que lo hacen extraordinariamente complejo. En primer lugar, porque la mayoría de quienes hoy nos ocupamos en tareas educativas hemos sido formados dentro del paradigma "selectivo" y nos resulta difícil admitir que entre nuestras tareas ordinarias está también la de atender a aquellos alumnos que por alguna discapacidad o por otras causas, muestran serias dificultades para el aprendizaje. En estos casos aún resulta demasiado fácil pensar que hay otros "especialistas", como los psicólogos, profesores de educación especial, profesores de audición y lenguaje, etcétera, mejor preparados para atender a dichos alumnos, olvidando dos cosas fundamentales: en primer lugar, que se trata de *nuestros alumnos* y, en segundo lugar, que la mejor manera de superar sus dificultades pasa *por integrarse adecuadamente al grupo-clase* que dirigimos y gozar así de las potentes experiencias de aprendizaje que acostumbran a darse en situaciones de grupo, especialmente cuando el grupo es heterogéneo.

En consecuencia, toda experiencia de integración supone que retomemos la función que nos define como maestras y maestros, y que la retomemos con todas sus consecuencias: me refiero a la función de enseñar. Es verdad que determinadas experiencias de integración sitúan nuestra función de enseñantes al límite y requerimos entonces, además de nuestros propios recursos, del apoyo de otros profesionales. Pero sigue siendo el maestro el res-

ponsable de enseñar a sus alumnos, a todos sus alumnos.

3. Diversidad y equidad

Al iniciar este apartado indicaba que el concepto de diversidad encierra determinados peligros. A mi modo de ver, el más importante de ellos se deriva de las dificultades puestas de manifiesto a la hora de conjugarlo con el concepto y, sobre todo, con el derecho a la equidad.

La escuela de hoy no puede prescindir de la realidad implícita en la diversidad presente entre el alumnado, diversidad también presente, y digna de ser tomada en cuenta, entre el profesorado y entre los diferentes centros y comunidades educativas, como he intentado argumentar en trabajos anteriores[2]. Ahora bien, asumir la presencia de esta diversidad no debería significar simplemente acomodarse a ella, sino todo lo contrario.

En efecto. Desde una perspectiva de la escuela como servicio, asumir la diversidad entre el alumnado quiere decir tener en cuenta, como mínimo, cuatro consideraciones:

- Que los alumnos que acuden a ella lo hacen con un bagaje de conocimientos y experiencias distintos;
- Que la capacidad para aprender será también distinta entre dichos alumnos y lo mismo ocurre con su ritmo de aprendizaje.
- Que los estilos de aprendizaje (me refiero al modo en que aprenden: los estímulos más significativos para ellos, las estrategias que usan para aprender, las capacidades en las que más se apoyan en el aprendizaje, la actitud ante sus éxitos y sus fracasos, etc.), también difieren; y
- Que los intereses hacia los diferentes contenidos y ámbitos de aprendizaje también son distintos de unos con otros.



Leticia Valdespino

Todo ello, con independencia de que se trate de un grupo de alumnos de la misma edad, e incluso si pertenecen a un mismo medio social. Por supuesto que cuando nos encontramos con alumnos de procedencias sociales marcadamente diferentes, las anteriores consideraciones se ven aumentadas por las diferencias en la percepción social de la escuela y del aprendi-

[2] Una descripción más detallada de dichos planos diversidad puede encontrarse en el trabajo del propio autor (Puigdellivol 1998, 13-23).

zaje escolar imperantes en los respectivos grupos de procedencia. A veces, estas percepciones chocan fuertemente con las del profesor o con los postulados de la propia escuela y es entonces cuando meten más ruido.

¿En qué consiste entonces asumir la diversidad? Fundamentalmente en establecer un diálogo con estas realidades, diferentes y valiosas, del que pueda surgir el interés común sin el que cualquier experiencia educativa queda reducida a una burda simulación. Intentaré ser más preciso. Para ello voy a utilizar la distinción entre diversidad de origen social y diversidad de origen individual[3].

Diversidad de origen social

El proyecto educativo de cualquier escuela no puede confeccionarse independientemente de la realidad social que la envuelve. Cuando no se toma en cuenta dicha consideración acostumbran a ocurrir hechos que perturban el aprendizaje de los alumnos y las relaciones entre los componentes de la comunidad educativa, especialmente profesorado, alumnado y familias. A menudo estos desencuentros parecen irresolubles. En estos casos el aprendizaje y las relaciones se ven perturbados por la percepción, a veces bien intencionada, de algunos profesores acerca de la imposibilidad de conseguir buenos resultados en determinados medios sociales. Consideran que las familias no colaboran, que no tienen el menor interés por la escolarización de sus hijos a quienes, a su modo de ver, no cuidan adecuadamente. En estos casos, se dice, la escuela no tiene nada que hacer, se ve impotente para alcanzar los objetivos que toda escuela debe perseguir.

Pero también perturba el aprendizaje una excesiva confianza en las posibilidades de la escuela para solventar situaciones como las descritas. Y es que la escuela, por sí misma, aun en el caso de disponer de los mejores profesores y medios, no puede resolver problemas que la sobrepasan. Por esto precisaba al inicio de



Leticia Valdespino

3 Esta diferenciación entre diversidad de origen social y diversidad de origen individual la hago con finalidad didáctica pero con muchas reservas, pues en la realidad se mezclan o incluso se contaminan mucho ambos orígenes. Hecho que podemos comprobar, sobre todo, cuando estudiando el retraso mental en sus manifestaciones más leves o determinadas dificultades de aprendizaje de mayor o menor gravedad, nos encontramos con una gran dificultad a la hora de determinar el origen individual o social de las limitaciones detectadas.

este subapartado la idea de diálogo. Cuando detectamos que buena parte de las dificultades para el funcionamiento de la escuela tienen un origen social, la primera misión de la escuela es establecer un auténtico diálogo con los agentes sociales (papás y mamás, grupos sociales organizados, representantes de la comunidad, autoridades educativas, etcétera) para definir un proyecto compartido y recabar, si es necesario, las ayudas que se requieran[4].

En estos casos, ¿cuál es el peligro del que quería advertir a los lectores en el uso del concepto de diversidad? Me parece que a estas alturas ya va quedando claro. El principal peligro en el que estamos inmersos ahora en aquellos sistemas educativos que manejan profusamente el concepto de diversidad es la confusión (injusta y a menudo interesada) entre diversidad y desigualdad. Y la escuela, como institución cultural y socializadora por excelencia, no debería caer en la trampa, como en muchos lugares lo ha estado haciendo. La escuela no puede ni debe adaptarse acríticamente a la realidad social que la envuelve. La adaptación de la que estamos hablando aquí es una *adaptación crítica* dirigida a transformar dicha realidad. De lo contrario, para dejar las cosas como están, poca justificación tendrían los recursos empleados en la educación formal.

Estamos en un proceso de adaptación crítica cuando desde el reconocimiento de la diversidad, de la riqueza que encierra, de que las estrategias y las formas de trabajar no pueden ser idénticas en unos contextos que en otros, no renunciamos al objetivo de conseguir que todos los alumnos, sean del medio que sean, alcancen los aprendizajes y las competencias que les van a servir para encontrarse, al final de su escolaridad, en condiciones de igualdad de oportunidades, desde el punto de vista formativo, para decidir sobre su futuro. Teniendo en cuenta, además, que ello sólo será posible si contamos con la complicidad de los diferentes agentes educativos. La "prueba del nueve" para apreciar si en nuestra práctica docente vamos en esta dirección es preguntarnos si trabajamos para garantizar que nuestros alumnos alcancen niveles de aprendizaje y competencias equiparables a los que deseamos para nuestros hijos.

A menudo, especialmente en determinados entornos sociales, esta "prueba del nueve" no se supera y en gran medida se debe a una concepción confusa de lo que es la atención a la diversidad. En efecto, en muchos casos se entiende que atender la diversidad consiste en adaptarse acríticamente a las realidades sociales. En consecuencia se modifica el currículo para adaptarlo (aparente y acríticamente) a las necesidades del alumnado: se reduce el nivel de los objetivos que debe alcanzar la educación obligatoria, se disminuye la intensidad de trabajo en asignaturas críticas

[4] No estoy hablando desde un plano meramente teórico, sino que afortunadamente podemos basarnos en experiencias que, en diferentes países, han mostrado la capacidad de la escuela para transformar la realidad cuando no se encierra en sí misma y busca la complicidad de diferentes agentes sociales (ver por ejemplo, Bernal y Gil 1999). Y me estoy refiriendo, fundamentalmente, a escuelas ubicadas en entornos social y económicamente muy desfavorecidos. Con el nombre genérico de "comunidades de aprendizaje", ésta es una experiencia que desde el Centre de Recerca Social i Educativa (CREA) de la Universitat de Barcelona, se ha podido desarrollar en diferentes escuelas del País Vasco y de Cataluña (ver por.ejemplo, CREA 1998 o Luna y Jaussi 1998).



Leticia Valdespino

para la formación (por ejemplo, español o matemáticas) a la vez que aumentan proporcionalmente tareas con finalidad ocupacional, de tipo manipulativo. Se argumenta entonces, sin rubor, que lo importante es que los chicos estén ocupados, que adquieran hábitos (?) —como si los hábitos no pudieran adquirirse con cualquier tarea docente de cualquier asignatura— y, en definitiva, se instaura lo que muy acertadamente describe mi compañero Ramón Flecha como "currículo de la felicidad": un currículo con escasas exigencias, dirigido a reducir la posibilidad de conflicto, pero con unos logros académicos que difícilmente facilitarán la superación de las situaciones de exclusión social en las que a menudo se hallan inmersos los alumnos que lo siguen[5]. Y, por supuesto, un currículo que no desearíamos que siguieran, como experiencia formativa básica, nuestros hijos ni nuestras hijas.

Pero en este artículo no pretendemos centrarnos en lo que podríamos denominar diversidad de origen social, sino en la de origen individual y, de un modo especial, en la que manifiestan los alumnos que padecen alguna discapacidad o dificultades graves para el aprendizaje.

Diversidad de origen individual

Vamos a extender pues la inicial idea de diálogo a la diversidad de origen individual. Recordemos, las diferencias de conocimientos previos, de capacidad y ritmos de aprendizaje, de estilos y de intereses.

Lo que entendemos como aprendizaje humano sólo puede llevarse a cabo en situaciones de grupo (aunque el grupo se reduzca a una pareja y aunque los encuentros se produzcan a distancia o en tiempos muy alejados). Afortunadamente en la escuela disponemos de grupos presenciales y sus componentes, los alumnos y el profesor, pueden interactuar en las tareas de aprendizaje. Todo grupo humano se nutre, básicamente, de las aportaciones de sus componentes. Lógicamente aportaciones diferentes, pues si fueran idénticas no enriquecerían para nada el conocimiento del grupo. Por ello la diversidad entre los alumnos constituye una riqueza que los mejores métodos pedagógicos han sabido utilizar desde siempre: el diálogo es básico para ello.

[5] En este sentido puede ser útil consultar la interesante y actualizada recopilación de trabajos coordinada por Imbernón (1999).

Por supuesto que el valor pedagógico de la diversidad no es un descubrimiento reciente. Ha sido puesta especialmente de relieve en todos los métodos pedagógicos innovadores en estos dos últimos siglos que han contemplado, de un modo especial, el trabajo cooperativo y el protagonismo de los alumnos en su proceso de aprendizaje. Pero ya las propias prácticas docentes, sobre todo en la escuela unitaria, contemplaban (no podía ser de otro modo) el valor de la diversidad. En la actualidad no son pocos los profesores y centros que de un modo sistemático basan sus tareas de enseñanza en el trabajo cooperativo, con lo que se nutren definitivamente de la diversidad presente entre los alumnos. En todo caso fue el excesivo énfasis que durante el siglo pasado se puso en la graduación de los sistemas educativos lo que indujo a la fantasía de los "grupos homogéneos", como si el mero hecho de agrupar por edades eliminara las importantes diferencias interindividuales que siempre se aprecian en todo grupo-clase. Ya a finales de este siglo, el fenómeno de la globalización y la creciente mezcla de culturas en muchas de nuestras sociedades han dado al término diversidad nuevas acepciones, en muchos casos asociadas a agudos problemas sociales y con evidentes connotaciones políticas.

El diálogo es básico para que:

a) El diferente bagaje de conocimientos y experiencias que los alumnos traen a la escuela constituya una fuente de aprendizaje para el grupo.

La habilidad que muchos profesores muestran a la hora de aprovechar estas diferencias de conocimientos en ocasiones es sorprendente. Y sobre todo el modo en que contribuyen a articularlos para que favorezcan el aprendizaje de todos, aunque cada uno, como es lógico, a su nivel. Sin embargo, aún existen profesores que sienten puesto en cuestión su rol como tales cuando no son los únicos que proporcionan las informaciones "importantes" (contenidos de aprendizaje) a sus alumnos. Estas actitudes irán desapareciendo progresivamente, pues en buena parte son reminiscencias de cómo han sido enseñados en la escuela y, a menudo, también en la universidad. Pero irán desapareciendo porque en la sociedad de la información llegará a resultar prácticamente imposible la existencia de grupos de aprendizaje que no tengan un funcionamiento básicamente horizontal (compartir conocimientos) y nuestra tarea como profesores cada vez se centrará más en acciones como estimular el intercambio, propiciar los intereses comunes, canalizar las aportaciones, proporcionar medios para la búsqueda de información, contrastar y completar las informaciones que se manejan, ayudar a aflorar los valores implícitos en ellas generando criterio y, sobre todo, facilitar los procesos de análisis y síntesis que los alumnos deben hacer para interiorizar aquello que están aprendiendo.

b) Las diferencias en las capacidades que manifiestan los componentes del grupo lleguen a constituir una suma y una complementación de capacidades. En resumidas cuentas: una capacidad del grupo.

El hecho de que los alumnos de un grupo tengan diferentes capacidades no quiere decir que unos sean capaces y otros inca-

paces. Lo habitual es que unos tengan un tipo de capacidades y otros tengan otras. Incluso hoy sabemos que lo que entendíamos como un atributo humano único y medible, la inteligencia, no puede ser concebido como tal. Los interesantes trabajos de Gardner, con su aportación al estudio de las *inteligencias múltiples*[6] nos permiten salir del error y comprender que la inteligencia académica, la que habitualmente miden los test, es sólo una de las múltiples inteligencias que nos facilitan la adaptación al entorno y la resolución de los problemas que dicha adaptación exige.

c) Los diferentes estilos de aprendizaje constituyan un estímulo para que, como profesores, diversifiquemos nuestro modo de enseñar.

En efecto, a menudo nos limitamos a usar unas pocas estrategias para la enseñanza, excesivamente centradas en los estímulos auditivos (la explicación oral o la pregunta). Proponemos un tipo de tarea muy limitada al ejercicio de papel y lápiz. Y abusamos de los procedimientos deductivos: explicamos y a continuación el alumno, como deducción de lo explicado, hace o resuelve determinados ejercicios. Pero si dialogamos auténticamente con nuestros alumnos, veremos que tienen estilos de aprendizaje distintos. Que los estímulos visuales son importantísimos para muchos de ellos. Que las tareas sin papel y lápiz pueden ser también muy significativas y conducir a altos niveles de aprendizaje (trabajar con materiales reales, debatir para llegar a conclusiones, coleccionar,



Archivo Cero en Conducta

producir, etcétera). Que los procedimientos inductivos pueden ser muy atractivos para muchos alumnos y que, incluso para los demás, constituyen una actividad formativa de gran interés. Las actividades inductivas, por ejemplo hacer una clasificación de un buen número de animales sin haber dado antes los criterios, generan mucha actividad intelectual y contribuyen a una asimilación más profunda de los conceptos trabajados, aunque inicialmente puedan generar sensación de pérdida de tiempo y ansiedad. Si diversificamos nuestra actividad docente acogemos mejor la diversidad de estilos de aprendizaje de nuestros alumnos pero, además, enriquecemos el aprendizaje de todos.

d) La diferencias en los intereses de los alumnos lleven a una negociación que

6 Ver Gardner (1998).

permita generar intereses comunes y actividades que respondan a los mismos.

Atender la diversidad no es optar por un sistema de individualización de la enseñanza. Las técnicas de individualización de la enseñanza pueden constituir un apoyo en la atención de la diversidad del alumnado, pero no excluyen una necesidad básica para todo grupo de enseñanza-aprendizaje, como es el grupo-clase: la necesidad de compartir intereses y actividades. Dicha necesidad constituye una necesidad básica para cualquier grupo humano, y la escuela no es una excepción. La tarea de identificar y hacer explícitos los intereses comunes del grupo-clase es fundamental, como también lo es determinar las actividades a compartir en función de aquellos intereses comunes. Entendiendo que compartir no consiste, desde una perspectiva de aprendizaje cooperativo, en realizar actividades idénticas, sino más bien desarrollar tareas complementarias, en las que pueden combinarse diferentes niveles, estilos y ritmos de aprendizaje, con un objetivo común.

Obviamente, una escuela que se haya propuesto la atención a la diversidad y que en su organización y en sus prácticas docentes haya traducido este objetivo de atender a todos los alumnos, estará en excelentes condiciones para llevar a cabo un proyecto de integración educativa de alumnos con discapacidad. Pero no vean en esta afirmación la formulación de requisito alguno. Y es que la atención a la diversidad constituye un marco ideal para atender las necesidades educativas de todos los alumnos, pero muy a menudo hemos visto como eran las propias experiencias de integración de alumnos con discapacidad las que estimulaban a muchas escuelas en el uso de las estrategias anteriormente descritas, constituyendo ello una mejora que no sólo afecta al alumno integrado sino a la calidad de la enseñanza impartida.

4. Déficit y discapacidad

Vamos a centrarnos ahora en la situación de los niños y niñas cuyo aprendizaje se ve dificultado por la presencia de algún déficit. La tradicional respuesta que ha dado la escuela selectiva a estos niños es la de agruparlos en función de su déficit. O, para ser más precisos, excluirlos del sistema educativo regular. En ocasiones dicha exclusión alcanzaba también a los alumnos que, aun sin presentar deficiencia alguna, mostraban dificultades para aprender o se percibían como alumnos perturbadores, tratándose entonces de un mecanismo claramente segregador: la separación de estos alumnos del sistema educativo regular en el que se encontraban inicialmente.

En ambos casos se trataba de aplicar los postulados que regían la escuela y que propugnaban su carácter selectivo y homogeneizador. La lógica de este tipo de agrupación se fundaba en que de este modo se podría atender mejor a los niños (podrían recibir una atención especializada) y no se perjudicaba el aprendizaje de los demás, los considerados normales. Analicemos con más detalle este razonamiento.

- En primer lugar representa conceptualizar a la persona, en este caso el niño o la niña, en función del déficit, es decir,

del componente más deficitario de su personalidad. Si agrupamos a los alumnos en función de su déficit me parece incontestable que le estamos dando una primacía absoluta a la hora de establecer los criterios de agrupación. ¿Se sentiría cómodo y particularmente estimulado a progresar algún lector de este artículo en el caso de verse forzadamente agrupado sólo con personas que compartieran el mismo déficit en un determinado componente de su personalidad? Todos tenemos componentes deficitarios en nuestra personalidad, por lo que el ejemplo no ha de ser de difícil autoaplicación.

- En segundo lugar, la pretensión de una atención especializada, que desde el punto de vista teórico podría parecer razonable, choca en la práctica con la tozuda realidad. Y la realidad no es otra que la que palpamos en los sistemas de educación especial. En la mayoría de las veces se trata de una educación dirigida a grupos de alumnos extraordinariamente heterogéneos (aunque todos padezcan alguna discapacidad), a menudo con una lamentable precariedad de servicios (la agrupación por déficit no asegura automáticamente que los alumnos cuenten con los servicios requeridos) y con un personal ciertamente especializado que, sin embargo, al trabajar habitualmente y durante muchos años sólo con alumnos que presentan determinados déficits, reduce las expectativas puestas en el progreso de dichos alumnos. Todo ello a pesar de su preparación como personal especializado y de su entrega a las tareas docentes.
- Y, en tercer lugar, el ambiente de aprendizaje que se consigue con la segregación de los alumnos con deficiencia no es el más adecuado para facilitar su desarrollo ni su aprendizaje. En efecto, en el apartado anterior hablábamos de la importancia del aprendizaje horizontal, del que se deriva de la interacción y del diálogo entre los componentes del grupo de aprendizaje. ¿Qué estímulos para aprender el lenguaje oral recibe un niño sordo en una escuela para niños sordos, si sus compañeros no pueden oírle? ¿Qué nivel de estímulos recibe un niño con retraso mental cuando está rodeado de compañeros con su mismo déficit y, posiblemente, con problemas de conducta añadidos? Por más preparación que tenga su profesor, y por más interés que ponga en ayudar al alumno a superar sus dificultades, un ambiente cerrado en el que el alumno se relaciona sólo con compañeros con déficits similares constituye una barrera imposible de flanquear.

En consecuencia de todo ello es necesario entender que el déficit nunca define a la persona que lo padece. Un niño sordo, ciego, con retraso mental, con parálisis cerebral o con un trastorno autístico es, sobre todo, un niño: con su historia, con su entorno familiar y social, con sus preferencias, con sus aptitudes, con su actitud hacia el aprendizaje, con su peculiar modo de relacionarse con los demás y con los adultos. Y es todo ello lo que lo define como persona y como niño, y lo que nos resulta más útil a los educadores para comprender el mejor modo de conectar con él y de facilitar su crecimiento como persona.

Por ello, es tan importante diferenciar entre lo que es el déficit y lo que es la discapacidad que puede asociarse al mismo. Los que por mucho tiempo nos hemos dedicado a la educación especial conocemos bien la existencia de déficits, en el sentido de carencias o limitaciones que afectan enormemente el desarrollo y el aprendizaje de los niños. Es obvio que las limitaciones que la parálisis cerebral produce en el tono, la postura y el movimiento de los niños y niñas que la padecen, alteran sus posibilidades de aprendizaje. Lo mismo podríamos decir de los efectos de limitaciones tan graves como la sordera o la ceguera en el desarrollo y en el aprendizaje de los alumnos que deben afrontar semejantes limitaciones. O de cómo se ve condicionado el aprendizaje en los alumnos con deficiencia mental o con trastornos graves de personalidad.

Por fortuna la investigación más reciente entorno a los efectos de los diferentes déficits en el desarrollo y aprendizaje de las personas (los alumnos) que los padecen nos permite acotar en gran medida su alcance[7]. Y es aquí dónde resulta más útil la diferenciación entre déficit y discapacidad. Vamos a explicarlo con más claridad.

Entendemos por déficit la limitación existente en una función de las que están implicadas en el desarrollo de la persona. Así, un niño con una reducción tan importante de su capacidad visual que le impida percibir visualmente con unas mínimas condiciones el mundo que le rodea, está sujeto a una clara limitación. Como lo estará también quien vea reducidas sus facultades mentales para alcanzar el razonamiento formal que nos permite pensar con altas cotas de abstracción. Estamos hablando pues de funciones que se ven reducidas, por diferentes causas, como consecuencia de la presencia de un déficit. Desde el punto de vista educativo, que es el que nos interesa aquí, poco tenemos por hacer ante la presencia del déficit, tanto si se trata de un déficit motor, sensorial o psíquico.

Pero todo déficit da lugar a una discapacidad, a una disfunción en la capacidad de adaptación del individuo al medio que lo rodea. Y es ahí donde se ubica el ámbito en el que, como educadores, podemos ejercer una acción determinante. En efecto, un mismo déficit puede comportar discapacidades muy distintas, en función de los recursos que adquiera el individuo afectado para utilizar sus propias capacidades y de los recursos que pueda encontrar en su medio para integrarse de un modo activo en el mismo. Quienes hemos tenido la oportunidad de trabajar en la educación de personas afectadas por déficits de diferente origen e intensidad hemos podido comprobar a menudo como alumnos con déficits o limitaciones muy similares pueden desarrollarse de forma muy distinta en función del apoyo recibido, sobre todo, en los ambientes familiar y escolar. Niños con limitaciones sensoriales (ceguera o sordera) prácticamente equivalentes pueden desarrollar capacidades de adaptación muy distintas. Lo mismo ocurre con alumnos que deben afrontar limitaciones intelectuales, motri-

[7] En este sentido resulta particularmente útil la revisión que Lewis (1991) hace de las investigaciones sobre el efecto de diferentes déficits en el desarrollo y en el aprendizaje de los alumnos afectados. Su rigurosa revisión nos permite acotar los efectos, a menudo sobrevalorados, de diferentes limitaciones motoras, sensoriales, intelectuales y emocionales en el desarrollo y en el aprendizaje de quienes las sufren.



Leticia Valdespino

ces o incluso emocionales parecidas. En estos casos la afirmación inicial resulta evidente: unos mismos déficits dan lugar a discapacidades muy distintas. Y es ahí donde se encierra el núcleo de la importante labor que tiene la escuela en los procesos de integración de alumnos con necesidades especiales: nuestra acción educativa es muy limitada en el ámbito del déficit. En dicho ámbito, el principal papel de los educadores se reduce en buena medida a acoger el déficit, ayudando al alumno y a su entorno más inmediato (la familia) a aceptarlo. Sin embargo la escuela y nosotros como educadores tenemos un papel relevante a la hora de reducir la discapacidad. En efecto, en la medida en que conseguimos que el alumno descubra y aproveche sus capacidades, desarrolle su autonomía, afiance la confianza en sí mismo, adquiera los aprendizajes que le van a proporcionar competencia social, amplíe sus intereses y sus contactos sociales, etcétera; en la medida en que la escuela propicia todos estos logros, está contribuyendo a un proceso esencial en el desarrollo de la persona deficiente: reducir la discapacidad que todo déficit puede comportar.

5. Necesidades educativas especiales: un reto para la escuela del siglo XXI

En coherencia con la anterior distinción entre déficit y discapacidad podemos abordar aquí el concepto de necesidades educativas especiales. En efecto, se trata de un concepto muy manejado actualmente, cuyo origen lo podemos encontrar ya en textos pedagógicos anteriores a la década de los años 60, pero que se extendió rápidamente a partir de la publicación en 1978 del conocido *Informe Warnock* en el Reino Unido. El concepto necesidades educativas especiales supuso un importante cambio en la concepción de la educación especial y, sobre todo, de los alumnos que necesitaban de estas atenciones especiales, a pesar de las resistencias a abandonar los anteriores conceptos, más centrados en una atribución individual del déficit y sus efectos[8].

[8] Desgraciadamente no tardó mucho en pervertirse la intención inicial del Informe Warnock en el propio Reino Unido. Como señala Brenan (1990, 33 y 34), la Ley de Educación promulgada en aquel país en 1981, sólo tres años después del Informe, representó una involución al considerar las necesidades educativas especiales como una característica del propio niño, centrándose en sus dificultades e "incapacidades" más que en los medios para proporcionar la educación requerida.

Para precisar rápidamente este cambio conceptual debemos entender previamente el concepto de necesidad educativa, sin más. Entenderemos así que de las necesidades educativas de la población, especialmente la más joven, en edad escolar, se deriva una tensión. Dicha tensión se establece entre las demandas sociales, que en nuestra sociedad son cada día más exigentes, y las capacidades y aptitudes de los sujetos que de algún modo deben satisfacer dichas demandas para poder integrarse activamente y como adultos a la sociedad a la que pertenecen. No resulta difícil comprender que dicha tensión genera necesidades educativas a las que la sociedad da respuesta, más o menos acertada, proveyendo medios para satisfacerlas: escuelas, materiales, un currículo que concretiza dichas demandas, maestros con formación específica, y todo tipo de recursos humanos y materiales.

¿Cuándo hablamos de necesidades educativas especiales? Sencillamente, cuando los medios anteriormente descritos, que cubren las necesidades educativas de la mayoría de la población, resultan insuficientes para garantizar el aprendizaje a determinados alumnos que, por distintas causas y de un modo temporal o permanente, necesitan ayudas que de ordinario no están contempladas en el sistema educativo general.

Es de destacar que desde este punto de vista se produce un cambio radical en la concepción de la educación que deben recibir estos alumnos. En efecto, hablar en términos de necesidades educativas nos aleja de los tradicionales sistemas que categorizan las deficiencias. Ya he argumentado antes que nuestra acción educativa poco incide sobre el déficit (nuestra misión no es que el alumno sordo deje de serlo, ni modificar la anomalía cromosómica responsable del retraso mental de un alumno con síndrome de Down, etcétera). En cambio, sí podemos y debemos reducir al máximo la discapacidad que todo ello pueda ocasionar. Dicho en positivo, propiciar el desarrollo de las competencias que todos los alumnos, incluso los más afectados, tienen y que pueden resultarles útiles a la hora de contrarrestar sus limitaciones. Centrarnos en las necesidades educativas del alumno, y no en sus déficits, nos permite ser coherentes con esta perspectiva. En efecto, cuando analizamos la situación de un alumno determinado en función de sus necesidades educativas (especiales), lo hacemos pensando en las provisiones educativas que consideramos más útiles para favorecer su aprendizaje (en el sentido más amplio del término aprendizaje). Hablamos entonces de:

- Provisiones que pueden facilitar su acceso al currículo, especialmente requeridas cuando el alumno puede acceder a los mismos contenidos y niveles de aprendizaje de sus compañeros, aunque con materiales y/o metodologías adaptadas.
- Modificaciones del currículo para garantizar su adaptación a las posibilidades del alumno, a sus capacidades, y para seleccionar los aprendizajes que mejor garanticen su integración social y calidad de vida. Especialmente necesarias cuando las limitaciones del alumno le impiden alcanzar la globalidad del currículo general.

- Una atención especial al entorno emocional en el que se lleva a cabo el aprendizaje, provisiones especialmente requeridas cuando las limitaciones del alumno provienen más del plano afectivo/emocional que del meramente cognitivo.

Este cambio conceptual es muy importante por sus consecuencias sociales y prácticas. En efecto, el análisis de la situación de un alumno en términos de sus necesidades educativas desbarata las coartadas nosológicas que permitían, en los sistemas tradicionales, atribuir a las características individuales del alumno lo que en realidad eran limitaciones del propio sistema educativo. En efecto, en una tradicional concepción de la educación especial se daba por supuesto que un alumno con deficiencia mental debía acudir a una escuela "para deficientes mentales" o que un alumno sordo debería acudir a una escuela "para alumnos sordos". Sin embargo, la situación cambia si analizamos la situación del alumno en función de sus necesidades educativas (más o menos especiales). Incluso cuando, por falta de medios en la escuela regular, se deriva algún alumno a la escuela especial, el análisis en términos de sus necesidades nos permite percibir claramente que dicha derivación no forma parte del "orden natural de las cosas", sino que responde principalmente a la escasez de medios disponibles en la escuela regular[9]. Es dicha escasez la que, en definitiva, condiciona la escolarización del alumno, mucho más que el tipo o grado de discapacidad que padezca.

6. El currículo y la adaptación curricular como instrumento para favorecer la integración

Acabaremos el presente artículo señalando la importancia que tiene el currículo general en el proceso de integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales y el papel que en ello juega la adaptación curricular. Pero al mismo tiempo también haremos relativos ambos procedimientos, como instrumentos destinados a favorecer el aprendizaje de los alumnos, pero que por sí mismos no lo garantizan, ni deben monopolizar nuestros esfuerzos docentes.

En la concepción actual de la integración educativa, el currículo tiene un papel esencial. El currículo entendido como la plasmación escolar y en el aula de las intenciones educativas que perseguimos[10]. Desde esta perspectiva existen tres requisitos básicos para captar lo que es el currículo de un determinado centro educativo:

En primer lugar, la existencia de intenciones educativas, la conciencia de que las actividades desarrolladas en la escuela tienen una intención determinada. Desde este punto de vista, el trabajo dominado por la rutina nos esconde las verdaderas inten-

[9] La palabra "medios" resulta aquí excesiva e injustamente simplificadora. Deberíamos hablar también de actitudes y formación del profesorado, de política educativa, de sensibilidad social y comunitaria y de todas aquellas variables que tanto se relacionan con la integración educativa y social de los alumnos con discapacidad.

[10] Utilizo aquí una determinada acepción del currículo, pero debo advertir que este concepto ha generado mucha investigación y también diferentes acepciones, desde la más holística que es la que estamos uilizando, hasta las acepciones más acotadas que llegan a equiparar el concepto de currículo al de programa o plan de estudios.



Leticia Valdespino

ciones que encierra, aumentando lo que muchos autores han estudiado como *currículo oculto*. Si no sabemos por qué hacemos las cosas, si las llevamos a cabo sólo porque "toca", no es que no dispongamos de un currículo: lo que ocurre es que no lo conocemos. Podremos pensar que los objetivos que contiene el libro de texto utilizado, la guía del profesor o una supuesta programación llena de tópicos constituyen nuestro currículo, pero lo más seguro es que el currículo real tenga poco que ver con todo ello si no hay intencionalidad reflexionada, hecha explícita y compartida detrás de nuestras actuaciones.

En segundo lugar, hay que considerar que todo currículo surge del contraste entre la propia realidad de la escuela y las disposiciones oficiales que fijan sus elementos prescriptivos a través de los planes y programas. Esta generación de currículo a partir de la realidad en que nos encontramos, y tomando como referencia los planes y programas generales para todos los centros, implica con mayor o menor intensidad a los agentes básicos de la comunidad educativa: profesorado, familias y alumnado. Cuando estos tres agentes no comparten mínimamente la intencionalidad del currículo que se genera ni el tipo de actividad y de organización a que da lugar, surgen importantes disfunciones. Disfunciones difíciles de combatir cuando uno de los agentes descalifica al otro, percibiéndolo como incapaz de entender la esencia de los planteamientos curriculares ni de aportar nada al proceso de generación de currículo. ¿Cómo se pueden, en-

tonces, compartir intenciones? ¿Se deberán simplemente imponer? ¿Cómo se pueden, entonces, generar las complicidades necesarias para que cualquier acción educativa y docente sean efectivas?

Finalmente, insistiré en la idea de que el currículum no existe hasta que se pone en práctica. Podríamos decir, para ser más precisos, hasta que aquellas intenciones educativas empiezan a dialogar con la realidad y toman cuerpo a través de lo que entendemos como componentes básicos del currículo: los contenidos que vamos a enseñar, los criterios y las formas que utilizaremos para comprobar que los alumnos están realmente aprendiendo y, sobre todo, la actividad que se genera en la escuela. Por lo tanto, los documentos, aquello que tan a menudo denominamos "currículo", no lo son en realidad. En el mejor de los casos son diseños, planificaciones, programaciones, partes en definitiva del currículo, pero no el currículo mismo.

Sentados estos conceptos básicos podremos entender la importancia que tiene el currículo. En buena medida constituye el núcleo de nuestra actividad docente. Pero que sea algo tan importante y el núcleo de nuestra actividad, no quiere decir que sea el motor del aprendizaje. Deberíamos ver el currículo como un instrumento que lo facilita. Pero el verdadero motor del aprendizaje lo constituyen las a veces imperceptibles redes de relación que vinculan entre sí a los componentes de cualquier grupo de aprendizaje. En nuestro caso a los alumnos entre sí y con el profesor. Un buen currículo facilitará estas relaciones en la medida en que permita la aparición de intereses comunes y del deseo de aprender, pero no será el motor para el aprendizaje.

La integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales requiere a menudo de importantes decisiones curriculares. Las adaptaciones curriculares, muchas veces necesarias para facilitar el aprendizaje de los alumnos con necesidades especiales, son una buena muestra de ello. Pero también en este caso deberemos entender que la adaptación del currículo es un instrumento, a veces poderoso, a veces imprescindible. Pero instrumento al fin y al cabo[11].

Nadie se integra al currículo. Como señalábamos al inicio de este artículo, los niños y las niñas sólo pueden integrarse a grupos formados por otros niños y niñas, o en su caso, adultos. Cuando estamos inmersos en procesos de integración de alumnos con necesidades educativas especiales es aconsejable, pues, tomar muy en cuenta dos consideraciones:

- El primer paso de todo proceso de integración no es directamente curricular. Lo primero, lo más importante, es conseguir que el alumno se integre efectivamente en el grupo. Que se sitúe y adopte un rol dentro del mismo. Que encuentre las formas de relacionarse efectivamente y afectivamente con los otros y con el profesor. Que vaya descubriendo sus capacidades dentro del grupo. En definitiva, que se ubique. Demasiado a menudo

[11] Tuve la oportunidad de incidir en esta idea en una breve publicación, fruto del trabajo en equipo llevado a cabo con un grupo de profesores implicados en procesos de integración, en el que se analizan las adaptaciones curriculares llevadas a cabo dentro del aula para favorecer la atención de alumnos con necesidades especiales en la dinámica del grupo-clase (1993).

una excesiva, y sobre todo precipitada, ansiedad por lo curricular (¿qué aprenderá?, ¿cómo aprenderá?, ¿cómo podré enseñarle?) nos impide sentar bien los cimientos de lo que deberá ser el proceso educativo del alumno con necesidades especiales. Impide que nos tomemos el tiempo requerido para que se dé un auténtico proceso de integración y coarta la confianza que hemos de depositar en las capacidades del alumno para que puedan aflorar.

- A partir de ahí sí será posible y efectivo pensar en las adaptaciones del currículo que faciliten realmente el proceso de aprendizaje del alumno. Algunas de estas adaptaciones surgirán de nuestra propia experiencia e intuición. En definitiva, de nuestros propios recursos. Otras, las menos, del asesoramiento que nos proporcionen los especialistas o del trabajo conjunto que llevemos a cabo con ellos. Pero muchas se nos aparecerán como el resultado de nuestra capacidad de observación del grupo. En efecto, muy a menudo son los propios compañeros del alumno integrado quienes están en mejores condiciones para detectar las necesidades del que tiene más dificultades para aprender. Y si no, observemos como adaptan espontáneamente sus formas de comunicación para hacerlas inteligibles al compañero con más dificultades, como regulan el tipo de ayuda que le proporcionan a la hora de facilitarle sus tareas, o como se reparten dichas tareas cuando se encuentran en situaciones de grupo, tomando en cuenta las posibilidades y limitaciones de sus componentes.

Sin embargo todo ello puede darse con un único requisito: que facilitemos las condiciones necesarias para que dentro del grupo se dé el trabajo cooperativo.

¿Qué adaptamos?

Cuando trabajamos en el marco de una escuela integradora, disponemos fundamentalmente de tres posibilidades de adaptación del currículo, que aplicamos de forma distinta o complementaria para facilitar el proceso educativo de alumnos con necesidades especiales. Acabaremos este artículo haciendo una breve mención a dichas posibilidades.

En primer lugar la *adaptación de procedimientos.* Cuando nos encontramos con alumnos que tienen suficientes aptitudes y capacidades para acceder, en los niveles requeridos, a todos los contenidos curriculares, aunque deban hacerlo con medios distintos a los utilizados por sus compañeros de grupo, es cuando hablamos de adaptación de procedimientos. Así, un alumno con déficits físicos (motores o sensoriales), que no afecten (o lo hagan poco significativamente) a su desarrollo intelectual, podrá compartir los objetivos y contenidos curriculares de sus compañeros de grupo, con la única condición de que le facilitemos los procedimientos más adecuados para acceder a ellos. Por ejemplo, materiales que compensen sus limitaciones para manipular, sistemas de comunicación alternativos si tiene graves limitaciones en el habla, etcétera. Un alumno ciego podrá hacer otro tanto si en la escuela tomamos en consideración la importancia que para él tiene la

información verbal (explicaciones del profesor, apoyo de sus propios compañeros, etcétera) o la adecuación de su sistema de lectura y escritura, que forzosamente deberá tener un soporte táctil (Braille). Pero en todos los casos, estaremos trabajando con los mismos objetivos y contenidos establecidos por los planes y programas para todos sus compañeros de nivel.

En otros casos, la situación puede ser más compleja. Así, cuando trabajamos con alumnos que presentan retraso mental y alumnos con déficits motores o sensoriales asociados a un acusado retraso en la adquisición de aprendizajes, deberemos modificar las prescripciones establecidas por los planes y programas, generando un plan de trabajo que se adapte a las aptitudes y al nivel de aprendizaje del alumno. En estos casos hablamos, en propiedad, de *modificación del currículo*, pues deberemos modificar elementos prescriptivos del mismo. Puede que con algunos de estos alumnos renunciemos a determinados contenidos y niveles de aprendizaje que constituyen un objetivo para sus compañeros de salón. En el mejor de los casos, dichos objetivos y contenidos se alcanzarán con un significativo retraso con relación al grupo: deberán temporalizarse, entonces, de una manera distinta[12]. Sin embargo ¿ello implica que dichos alumnos deban seguir un programa individual, sin participar en las actividades que desarrollan sus compañeros? Por suerte, la respuesta a dicha pregunta hoy puede ser bastante clara: no.

[12] Ver Puigdellívol (1993, 97-108).

No disponemos aquí de suficiente espacio para desarrollar exhaustivamente esta idea, pero no es un descubrimiento reciente que la actividad educativa puede ser desarrollada con notable éxito ante un grupo heterogéneo de alumnos, en cuanto el nivel de aprendizaje de cada uno de ellos. Toda tarea de aprendizaje no responde a la ley del todo o nada. Cualquier aprendizaje responde más bien a un gradiente que va desde el aprendizaje contextual, que comporta simplemente reconocimiento, asociación, familiarización, hasta el aprendizaje funcional, que implica dominio, maestría, precisión, permanencia, etcétera. Cualquier alumno, por graves que sean sus limitaciones, puede participar en alguno de los niveles intermedios entre el aprendizaje contextual y el funcional, cuando aborda los mismos contenidos que estudian sus compañeros, aunque lo haga a un nivel de profundidad muy distinto.

Por otra parte, las actividades que desarrollamos en el aula, especialmente cuando se trata de actividades complejas (una obra de teatro, la publicación de una revista, la preparación de una fiesta, proyectos de investigación, etcétera) son actividades que pueden descomponerse en múltiples tareas. Cuando hacemos dicha descomposición, detectamos necesariamente gran cantidad de tareas susceptibles de ser asumidas por alumnos con graves limitaciones en el desarrollo. Dichas tareas no sólo permiten que estos alumnos participen significativamente de las actividades que mueven el interés del grupo, sino que responden también a sus necesida-



Caremn Lucero Aguilar Baranda

des educativas: de aprendizaje y de desarrollo personal[13].

Pero no podemos obviar aquí la necesidad de adaptar la evaluación. En los procesos de integración educativa resulta extraordinariamente importante reflexionar sobre los criterios y las formas que utilizamos para evaluar el progreso de los alumnos. Los criterios, porque los hemos de ubicar en la zona próxima de desarrollo del alumno, es decir, en aquellos aprendizajes que vemos razonable que los alumnos adquieran durante un determinado período de tiempo, de acuerdo con su punto de partida. En este sentido es fácil cometer equivocaciones tanto por exceso como por defecto. En efecto, si partimos de la idea de que el alumno debe alcanzar los mismos niveles de aprendizaje que sus compañeros de grupo, independientemente de la consideración de sus diferencias en el punto de partida, la evaluación siempre será frustrante para dicho alumno (no es fácil que alcance dichas metas) y desmovilizadora para el profesor (difícilmente captará los resultados de su trabajo, aunque sean muy notables, puesto que el alumno sigue en desventaja en comparación con el rendimiento de sus compañeros).

En integración, y cada vez más en la práctica educativa regular, la evaluación no tiene una intención normativo-selectiva. Por el contrario, se entiende la evalua-

[13] Un tratamiento más detallado de dichas estrategias de integración, basadas en el análisis de contenidos y en el análisis de tareas, puede encontrarse en Puigdellívol (1998, 313-337).

ción como un medio para facilitar el conocimiento del propio progreso, detectar los factores que lo facilitan o que lo perjudican, y establecer las medidas para potenciarlo. Es por ello que en cualquier programa de integración educativa, la evaluación del progreso educativo del alumno debe cumplir las funciones reseñadas. La evaluación debe ser, pues, uno de los componentes curriculares a adaptar cuando nos encontramos ante alumnos cuyas limitaciones les impiden alcanzar los niveles de aprendizaje que podemos esperar de sus compañeros, por lo menos en el mismo espacio de tiempo.

A modo de conclusión

A modo de conclusión podríamos apuntar que la integración educativa no es una práctica únicamente aplicada en los países con altos niveles de desarrollo. Por el contrario, se trata de una opción educativa que han adoptado muchos países, con independencia de su nivel de desarrollo, para favorecer el progreso de la población con mayores necesidades y que estimula la innovación educativa. No se trata, sin embargo, de una política gratuita, pues requiere de una importante dotación de recursos con carácter general en la escuela. Dichos recursos, sin embargo, no se limitan a facilitar la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, sino que inciden en el aumento en la calidad de todo sistema educativo que opte por políticas conscientes y comprometidas de integración. La integración educativa no se limita, pues, a ser un añadido al sistema educativo tradicional, sino que modifica de raíz los postulados y las prácticas educativas de la escuela regular, en el marco de la atención a la diversidad.

Hemos analizado la diversidad como un concepto amplio y aplicable a cualquier realidad educativa. Pero también hemos advertido del peligro de confundir la diversidad de origen individual con la diversidad de origen social. En el primer caso parece claro que la escuela debe disponer de herramientas para adaptarse a las diferencias siempre existentes entre los alumnos y para apoyar individualmente, si es necesario, a los alumnos que lo requieran. Pero la diversidad de origen social constituye una cuestión sensiblemente distinta. Los alumnos pertenecientes a grupos sociales minoritarios o clases desfavorecidas no son alumnos que podamos percibir como discapacitados, ni que requieran de apoyos individuales, como en el caso de alumnos que presentan alguna discapacidad. Cuando afrontamos situaciones de depravación cultural, pertenencia a grupos especialmente desfavorecidos, etcétera, la tarea de la escuela no puede basarse en actuaciones individuales ni puede llevarse a cabo fuera del imprescindible diálogo con los mencionados grupos y con la comunidad educativa (padres, madres, líderes comunitarios, asociaciones cívicas, etcétera). Sintonizar con las expectativas que la comunidad deposita en la escuela, favorecer las sinergias que permitan que el alumno rompa con la frecuente dicotomía entre su vida escolar y su vida social, y luchar por una escuela que contribuya, con los demás agentes sociales, a reducir el peligro de exclusión en el que se encuentran los alumnos provenientes de dichos secto-



Leticia Valdespino

res minoritarios, debe ser la tarea prioritaria de la escuela. Otros enfoques más individuales, que dan por supuesta la presencia de necesidades educativas especiales en alumnos que, desde muchos puntos de vista, tienen altas competencias puede ser una garantía de que nada cambie en las expectativas de integración social de dicho alumnado.

También hemos visto la dificultad de definir la integración como un estado absoluto. Al contrario, la entendemos como un proceso dirigido a conseguir que todos los niños y niñas en edad escolar vean atendidas sus necesidades educativas a partir de los servicios que ofrece la escuela regular, con independencia de la gravedad y especificidad de sus necesidades. Dicha concepción cambia en buena medida la forma tradicional de percibir la escolarización de los alumnos con alguna discapacidad. En efecto, hemos argumentado como, desde esta perspectiva, la ubicación lógica de todos los alumnos en edad escolar es la escuela regular. Podemos experimentar dificultades o limitaciones para garantizar la atención de algunos alumnos en el marco de la escuela regular, pero hemos de entender que no son únicamente las dificultades del alumno las que explican sus mayores o menores posibilidades de ser atendido allí.

Finalmente cabe destacar la necesidad de que la escuela abandone los tradicionales postulados selectivos para ubicarse, en el umbral del siglo XXI, en una perspectiva de escuela como servicio. Servicio para responder a las necesida-

des especiales de los alumnos, adaptando aquellos componentes curriculares que podrían dificultar su progreso y adaptando, en consecuencia, los criterios y las formas de evaluación. Con ello es posible vislumbrar una escuela que reduzca efectivamente las discapacidades que todo déficit puede originar en el desarrollo y la socialización de cualquier persona, y entender las necesidades educativas de los alumnos, no en términos de tipologización de déficits o limitaciones sino como la necesidad de que la escuela provea apoyos y genere acciones al servicio de su desarrollo personal y social

Bibliografía

Ainscow, M. y Booth, T. (1988). *From them to us: an international study of inclusion in education.* London: Routledge.

Bernal, J.L. y Gil, M.T. (1999). "Escuelas aceleradas. Un sueño hecho realidad". *Cuadernos de Pedagogía*, 285 , 33-38.

Brennan, W.K. (1990). *El currículo para niños con necesidades especiales.* Madrid: Siglo XXI.

CREA (1988). "Comunidades de Aprendizaje: una propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información". *Aula de Innovación Educativa, 7, 49-59.*

Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica.* Barcelona: Paidós.

Imbernón, F. (coord.) (1999). *La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato.* Barcelona: Graó.

Lewis, V. (1991). *Desarrollo y déficit.* Madrid: Paidós-MEC.

Luna, F. y Jausi, M.L. (1998). "Una Comunidad de Aprendizaje". *Cuadernos de Pedagogía, 270, 36-44.*

Puigdellívol, I. (1993). *Programación de aula y adecuación curricular.* Barcelona: Graó.

_____ (1999). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad.* Barcelona: Graó.

Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas.* Madrid: Narcea.