

De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo

Joan J. Muntaner Guasp
Universitat de les Illes Balears

Resumen

En estos 25 años hemos seguido trabajando, investigando y estudiando la realidad educativa para ir más allá del desafío de la integración. Hoy sabemos y defendemos que la integración es solamente un escalón más en esta lucha por mejorar la calidad de la educación para todos los alumnos, pero que es insuficiente y limitada. Hoy defendemos y trabajamos para desarrollar un nuevo modelo educativo, un modelo global: la educación inclusiva. Analizaremos en esta ponencia cual ha sido el proceso seguido en esta evolución hasta alcanzar los planteamientos y las propuestas actuales, que son mejores y más avanzadas en cuanto a la equidad, la calidad y la inclusión, pero que esperamos sean insuficientes y sean superadas en un futuro no muy lejano, aunque representan la realidad actual.

Palabras clave: Educación Inclusiva, calidad, integración escolar, inclusión, modelos

0. Introducción.

La publicación el 6 de marzo de 1985 del R.D. de Ordenación de la Educación Especial, que legalizaba el programa experimental de integración educativa, marca el inicio de una gran aventura educativa y el replanteamiento de muchos principios y creencias, que en esta época dominaban la educación en general y la atención a las personas con discapacidad en particular, puesto que no se hablaba todavía de atención a la diversidad.

El 20 de marzo de 1985 se hizo pública la primera orden que establecía la normativa sobre planificación y experimentación de la integración para el curso 1985-1986 en educación preescolar y en el primer ciclo de EGB en centros ordinarios completos; ello obligaba, de forma paulatina, a la desaparición de las llamadas Aulas de Educación Especial en los centros ordinarios.

La LOGSE en 1990 ofrece un respaldo necesario para favorecer y potenciar la integración en la escuela ordinaria al propugnar un modelo de escuela basado en la diversidad, que rompe definitivamente con el modelo deficitario y excluyente dominante en este momento.

La integración educativa significa un cambio radical en los planteamientos, creencias y prácticas educativas, que comenzó con la incorporación de alumnos con discapacidad en los centros y en las aulas ordinarias. Representa un avance muy significativo y relevante para acabar con la exclusión y la discriminación de ciertos alumnos, potenciando la equidad y la igualdad de oportunidades.

En estos 25 años hemos seguido trabajando, investigando y estudiando la realidad educativa para ir más allá del desafío de la integración. Hoy sabemos y defendemos que la integración es solamente un escalón más en esta lucha por mejorar la calidad de la educación para todos los alumnos, pero que es insuficiente y limitada. Hoy defendemos y trabajamos para desarrollar un nuevo modelo educativo, un modelo global: la educación inclusiva. Analizaremos en esta ponencia cual ha sido el proceso seguido en esta evolución hasta alcanzar los planteamientos y las propuestas actuales, que son mejores y más avanzadas en cuanto a la equidad, la calidad y la inclusión, pero que esperamos sean insuficientes y sean superadas en un futuro no muy lejano, aunque representan la realidad actual.

1. La interpretación de la discapacidad.

En este período de tiempo se han producido cambios significativos en la manera de pensar la discapacidad y en su conceptualización, lo cual nos obliga a replantearnos tanto la perspectiva y los referentes de análisis como los modelos de intervención para situarnos en un paradigma distinto de interpretación de la realidad.

Tres son las fuentes de análisis en las que podemos profundizar y reconocer como puntales de este proceso de cambio:

a) La OMS publicó en el año 2001 la Clasificación Internacional de Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF) (OMS, 2001) revisión de la anterior clasificación de deficiencias, discapacidades y minusvalías, original de 1980 (OMS, 1980), donde cambia no sólo la terminología, sino -y sobre todo- el concepto de discapacidad, que pasa de concebirse como un hecho que sólo afecta a la persona como ser individual, a reconocer que existen restricciones en el entorno donde viven, que provocan la creación de barreras para las actividades y para la participación de las personas que tienen alguna discapacidad. Como señala Barton (1998; 30): “Todo lo que hagamos en relación con la discapacidad debe basarse en dos principios complementarios: 1. El principio de que todas las medidas se deben basar en el reconocimiento explícito de los derechos de las personas con discapacidad. 2. El principio de que todas las personas deben ser consideradas como poseedoras del mismo valor en la sociedad y para la sociedad”.

Nos situamos, pues, en un nuevo escenario que ha de permitirnos cambiar nuestro enfoque de y hacia las personas con discapacidad, no para obviar sus limitaciones ni sus dificultades, sino para analizarlas desde una perspectiva diferente que ha de permitirnos nuevas estrategias de intervención. Esta nueva forma de entender la discapacidad, la explican más como una consecuencia de las insuficiencias del entorno en el que vive la persona y las actitudes sociales hostiles, que por las limitaciones y déficit que presenta el individuo, ayudan a modificar las actitudes que se tienen sobre la persona con discapacidad en dos aspectos claves: por una parte, que el problema no es la propia persona, sino los recursos y oportunidades que le ofrece su entorno próximo; por otra parte, que junto a las limitaciones y deficiencias que presentan siempre hay capacidades y competencias que pueden desarrollarse y es a partir de éstas últimas como provocamos el aprendizaje y el desarrollo.

El siguiente esquema compara los dos procesos explicativos y las perspectivas teóricas, que explican y justifican el concepto de discapacidad desde la clasificación de 1980 y los nuevos planteamientos que surgen con el CIF de 2001, así como sus consecuencias sociales y educativas.

Del CIDDM-80 al CIF-2001



b) La conceptualización de la discapacidad en el contexto de la escuela, que pone el énfasis en aspectos distintos de la persona y promueve interpretaciones dispares de la realidad. Históricamente, la discapacidad en la escuela se concretaba en los déficits que presentaba un alumno determinado y en las dificultades que éste tenía para adaptarse a las exigencias del entorno escolar, ello planteaba intervenciones basadas en las limitaciones del individuo y promovía actuaciones terapéuticas, de ahí las nomenclaturas utilizadas generalmente de Pedagogía Terapéutica con actuaciones segregadas y la creación de programas basadas en etiquetas, primordialmente deficitarias y discriminatorias.

En 1978 el informe Warnock plantea el concepto de necesidades educativas especiales, que implica una nueva forma de entender la integración de los alumnos con discapacidad en las aulas ordinarias, rompe con el dominio del déficit y modifica la perspectiva de análisis dando importancia y relevancia al contexto, a sus oportunidades y recursos sobre la deficiencia y las limitaciones, pero se queda en un modelo rehabilitador, como plantea Montobbio (1995) ¹. Esta concepción establece una relación asimétrica entre la persona y su entorno, pues se potencia una cultura basada en la discapacidad donde prevalece la pertenencia a un determinado grupo con déficits comunes, más que a las características y demandas particulares de cada uno.

El resultado es que no se ofrece ninguna posibilidad a la persona con discapacidad de desarrollar y aplicar sus potencialidades y aprendizajes, de construir su propia identidad, de interacción social, de acumular experiencias y de mejorar su autoestima y socialización.

Poner el énfasis en la interacción entre las capacidades de la persona y las oportunidades del entorno nos sitúa en el marco de un modelo funcional de intervención que introduce el término de “Barreras para el aprendizaje y la participación” (Booth y Ainscow, 2002). El uso de este concepto para definir las dificultades que el alumnado encuentra en su proceso educativo implica situarnos en un modelo social respecto a la discapacidad. De acuerdo con este modelo social, las barreras para el aprendizaje y la participación aparecen a través de la interacción entre el alumno y su contexto, el enfoque del problema cambia desde ser una deficiencia del alumno a ser la relación entre el funcionamiento de éste y el entorno y, en

¹ Montobbio expone tres modelos diferentes en relación a la actitud social dominante hacia la persona con discapacidad: Modelo tradicional, donde domina la patología y la enfermedad. Modelo rehabilitador, que centra el problema en el individuo en sus dificultades y deficiencias. Modelo personal o global, que traslada el foco de atención desde el individuo como ser aislado al entorno y a la interacción de éste con cada persona concreta.

consecuencia, a la identificación y diseño de apoyos para facilitar el funcionamiento del alumno dentro de su propio contexto, escribe Wehmeyer (2009; 48).

c) Progresivamente, se produce una evolución en el cambio conceptual sobre la discapacidad, desde posiciones de exclusión hacia la inclusión, a partir de la visión y el nivel de intolerancia que el sistema educativo presenta hacia la diversidad y en consecuencia en la creación y perpetuación de desigualdades, Wehmeyer (2009; 47) señala un proceso evidente: “pasar de crear programas para estudiantes basados en sus etiquetas a diseñar verdaderos apoyos generalizados. Nos hacen cambiar servicios segregados, separados, por prácticas inclusivas. Enfatizar los puntos fuertes individuales en vez de las discapacidades y se centran en darles poder y autodeterminación”.

UNESCO (2005; 23-24) muestra las etapas de comprensión en el movimiento hacia la inclusión. Se demuestra como las actitudes de la sociedad dirigen las acciones, el nivel de compromiso y los servicios proporcionados a grupos tradicionalmente excluidos. Sin embargo, este esquema es simplemente un ejemplo de un proceso general, que puede diferenciarse en cada país: la negación de la diferencia conduce a la exclusión de los extraños, distintos y poco frecuentes. La aceptación a través de la caridad y la benevolencia conducen a la segregación, con el fin de evitar la mezcla y la relación. La comprensión nos lleva a la integración que se relaciona con el concepto de necesidades educativas especiales, sólo desde el conocimiento podemos llegar a la inclusión y a una educación para todos, donde la equidad y la igualdad de oportunidades presidan todas las decisiones.

La consecuencia de este proceso de conceptualización de la discapacidad nos conduce a cambios en el modelo educativo a aplicar, que pasa de la educación especial asistencial en centros específicos, el dominio de la terapéutica, pasando por el proceso de integración hasta alcanzar el modelo inclusivo, que como introducen Booth y Ainscow (2002; 20): “La “inclusión” o la “educación inclusiva” no es otro nombre para referirse a la integración del “Alumnado con Necesidades Educativas Especiales” (ACNEEs). Implica un enfoque diferente para identificar e intentar resolver las dificultades que aparecen en los centros”. Sin embargo, antes debemos profundizar en la interpretación de la diversidad que nos confluente en este proceso.

2. La interpretación de la diversidad.

La diversidad en el ser humano presenta tres características claves: es un hecho natural, complejo y múltiple. Esta diversidad puede interpretarse en la escuela de muy diversas maneras, según la posición que se tome como referencia se concretan actuaciones distintas en los planteamientos de las prácticas educativas.

Actualmente, la diversidad se contempla como un hecho ineludible en la escuela, nadie duda de que está siempre presente entre los alumnos y que debemos convivir con ella. La divergencia surge en el momento de intervenir y atender a la diversidad, para ello fundamentalmente podemos hacerlo de tres maneras:

- a) Aplicar la lógica de la homogeneidad, que busca composiciones uniformes y aplica un modelo de categorías para seleccionar a los alumnos según los valores y/o las categorías de la variable elegida para uniformizar los grupos: sexo, capacidades, edad, discapacidad, lengua, religión,... El resultado de la aplicación de este modelo es la segregación y la discriminación, pues ofrece oportunidades distintas basándose en la falacia que las categorías son situaciones definitivas e inalterables.

- b) Reducir la diversidad como estrategia para maquillar o ocultar la aplicación de la lógica de la homogeneidad: esta práctica educativa plantea un modelo de atención a la diversidad, donde se defienden grupos heterogéneos, pero con intervenciones paralelas homogeneizadoras: por una parte, los alumnos normales, que son aquellos que de mejor o peor manera siguen las programaciones unilaterales planteadas por el profesor; por otra parte, los alumnos “diversos”, que debido a sus características requieren intervenciones especiales, que sólo pueden ofrecerse a partir de programas o servicios paralelos, fuera de los límites naturales de actuación.

Se trata de reducir la diversidad, aplicando los principios de la lógica de la homogeneidad con la excusa de que estos alumnos estarán mejor atendidos en grupos especiales, donde adaptamos la situación de aprendizaje a sus necesidades y ello no puede hacerse en el grupo ordinario. Así surgen toda una serie más o menos compleja y larga de programas o servicios especiales, que estigmatizan y categorizar a los alumnos por cada una de las posibles diversidades que surgen en cada momento: n.e.e., multiculturalidad, refuerzo, etc. Se mantiene un modelo de discriminación y de falta de igualdad de oportunidades, pues no se tiene en las capacidades o competencias el punto de partida, sino en la divergencia, en lo extraño, en la diferencia.

- c) Aplicar la lógica de la heterogeneidad se fundamenta en reconocer, admitir y aceptar las diferencias humanas, como un hecho natural e inevitable con el que debemos aprender a convivir también en las aulas y los centros educativos, por ello más que preocuparnos por reducir esta diversidad o por crear y desarrollar programas paralelos e itinerarios categorizadores y diferenciados, nos preocupemos por desarrollar estrategias didácticas adaptadas a esta diversidad, que nos permita incrementar la capacidad del profesor y del grupo para responder adecuadamente a esta diversidad, sin necesidad de categorizar ni clasificar a los alumnos.

Este planteamiento nos lleva a cuatro principios básicos de intervención:

- No queremos reducir la diversidad, puesto que es imposible
- Queremos aprender a trabajar con ella
- Queremos mejorar nuestra práctica docente
- Entendemos la diversidad como una fuente de enriquecimiento

La respuesta educativa que surge al aplicar la lógica de la heterogeneidad promueve un modelo donde realmente se atiende a la diversidad, no desde la exclusión o la discriminación, no desde la creación de actuaciones paralelas, sino desde una posición abierta y coherente con la realidad social, que se fundamenta en tres premisas:

- Reconocimiento explícito de que la diversidad no puede ser eliminada ni es un estorbo o una molestia
- Aceptación incondicional de las capacidades de todos los alumnos
- Respeto a las diferencias, desde las semejanzas y no desde el tratamiento único

El modelo de interpretación y de conceptualización de la diversidad presente entre los alumnos nos delimita el modelo educativo y la intervención didáctica que vamos a plantear en la escuela, como organización, y en el aula, como intervención, que nos lleva del modelo de la integración al modelo de la educación inclusiva.

3. De la integración a la inclusión.

La integración y la inclusión no deben confundirse, pues suponen perspectivas distintas de análisis de la realidad y en consecuencia plantean distintos modelos de intervención.

La integración tiene dos características claves, que la definen: por una parte, hay un modelo educativo determinado, que acoge a los alumnos diversos, diagnosticados o categorizados como de n.e.e., provenientes de culturas y con lenguas distintas o con determinadas características físicas, sensoriales, emocionales o cognitivas, que con la aplicación de la lógica de la homogeneidad estaban fuera del sistema y que ahora son integrados, Barrio de la Fuente (2009; 16) escribe al respecto: “el término integración está siendo abandonado, ya que detrás del mismo subyace la idea de que se orienta únicamente a alguien que ha sido excluido previamente, intentando adaptarlo a la vida de la escuela”, por su parte la (EDF, 2009, 3) añade “la integración es una cuestión de ubicación de los estudiantes con discapacidad en las escuelas, en donde tienen que adaptarse a la enseñanza y aprendizaje existente y a la organización de la escuela”.

Por otra parte, en la integración se contempla que el problema está en el alumno, que requiere actuaciones especiales y la adaptación al sistema, como señala Ainscow (2003; 19). “la integración lleva implícito el concepto de reformas adicionales cuya realización es necesaria para acomodar a los alumnos considerados especiales en un sistema escolar tradicional e inalterado”, pero estas reformas y esta adaptación se reducen al diseño de programas específicos para atender las diferencias, así Arreaza (2009; 7) lo expone claramente: “En este modelo, se adscribe a la persona “diversa” al grupo normalizado y, como excepción, se diseña un programa específico para atender las diferencias. El citado programa se recoge en una adaptación curricular y se organiza la respuesta, individual o en grupos reducidos, durante un tiempo variable, en un espacio a determinar, fuera o dentro del aula, con los recursos específicos. Para justificar las actuaciones se argumenta afirmando la excepcionalidad y transitoriedad de las medidas y, sobre todo, defendiendo la necesidad de realizar una discriminación positiva para evitar otros riesgos”.

Esta situación nos conduce a la paradoja que señala Gobierno Vasco (2009, 5): la institución escolar pretendiendo dar una respuesta a la diversidad, promueve una serie de programas “específicos o especiales” que pueden dar como resultado, si el sistema no se detiene a reflexionar, la proliferación hasta el infinito de grupos diferenciados con un gran componente segregador, dejando sin cuestionar o controlar los procesos desencadenantes de la “exclusión educativa” y sin abordar en profundidad un replanteamiento de las políticas educativas de cara a los denominados colectivos “diversos”.

Esta realidad de las escuelas, consecuencia de un planteamiento y de unos referentes determinados ya especificados anteriormente, ha demostrado su ineficacia y sus limitaciones propias de enfoques clínicos (basados en diagnósticos y etiquetaje de los alumnos) y de especialización (profesores de pedagogía terapéutica, compensatoria, especialistas en...) que nos llevan a la discriminación y a la categorización innecesaria del alumnado.

Ante esta situación el pensamiento científico, pedagógico y social ha modificado sus referentes y su modelo de interpretar la realidad, pues la cuestión –señala Gobierno Vasco (2009, 4)- no está tanto en si el niño podrá integrarse en la escuela, sino en cómo deberá modificarse ésta para responder a las necesidades de una población de niños concreta.

Esta perspectiva nos aleja de los principios y de las prácticas de la integración para introducirnos en un modelo distinto, que es la educación inclusiva, basado en la aceptación de la diversidad, en la adaptación del sistema para responder de manera adecuada a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos.

4. Definición de la educación inclusiva

El modelo de educación inclusiva responde a un debate internacional iniciado en la Conferencia Mundial celebrada en 1990 en Jomtien, Tailandia, bajo el planteamiento de “Educación para todos” (EPT) y que tiene en la Declaración de Salamanca de 1994 (UNESCO, 1994) su punto de partida definitivo, al reconocerse que la escuela ordinaria debe y puede proporcionar una buena educación a todos los alumnos independientemente de sus diferentes aptitudes.

La educación inclusiva se plantea para trabajar en la consecución de dos objetivos fundamentales:

- La defensa de la equidad y la calidad educativa para todos los alumnos, sin excepciones.
- La lucha contra la exclusión y la segregación en la educación.

Para conseguir estos objetivos debe producirse un cambio radical a dos niveles paralelos y complementarios: por una parte, debe producirse una revolución en la mente de la gente, incluyendo las familias, las organizaciones de personas con discapacidad, además de las autoridades públicas, directores de escuela, personal y sindicatos (EDF 2009, 4). Por otra parte, mirar la educación a través de un prisma inclusivo supone pasar de ver al niño como un problema a considerar el problema en el sistema educativo. Reorganizar las escuelas ordinarias dentro de la comunidad mediante la mejora de la escuela y una mayor atención a la calidad, garantiza que todos los niños, sin excepción, puedan aprender eficazmente (UNESCO, 2009, 14).

Sin embargo, encontramos diferentes interpretaciones y una cierta confusión entorno al concepto de educación inclusiva, tanto en las publicaciones como en las prácticas y debates científicos y profesionales. Así Ainscow (2006, 6); Ainscow y Miles (2008, 19) y Giné (2009, 14) nos muestran hasta seis maneras de conceptualizar la inclusión:

- Inclusión relativa a la discapacidad y a las “necesidades educativas especiales”. Hay un enfoque común de que la inclusión hace referencia principalmente a la educación de los alumnos con discapacidad en las escuelas ordinarias.
- Inclusión como respuesta a los problemas de conducta. Es muy frecuente entre el profesorado la idea de que avanzar hacia una escuela inclusiva les va a suponer a corto plazo tener que acoger en sus aulas un número importante de alumnos con graves problemas emocionales y de conducta.
- Inclusión como respuesta a los grupos con mayor riesgo de exclusión. Existe la creencia de que en la escuela inclusiva la que debe atender aquel alumnado más vulnerable a la exclusión escolar, es decir aquellos alumnos que generalmente por causas sociales pueden ver peligrar el acceso a la educación formal.
- Inclusión como la promoción de una escuela para todos. La inclusión también se ha relacionado con el desarrollo de una escuela común, no selectiva, conocida también como escuela “comprensiva” y la construcción del enfoque de enseñanza-aprendizaje correspondiente.
- Inclusión como “Educación para todos”. Este modelo de la inclusión tiene su prioridad en torno a la escolarización de millones de niños en los países más pobres del planeta, es ineludible su influencia dado que constituyeron una oportunidad para repensar la función de la escuela y de la educación en muchos de los países en sel

sentido de dar cabida a todo el alumnado con independencia de sus características o condiciones personales de género, etnia, religión o capacidad.

- Inclusión como un principio para entender la educación y la sociedad. Existe un creciente consenso internacional en torno a que la inclusión tiene que ver con lo siguiente:

- La asunción de determinados valores que deben presidir las acciones que pudieran llevarse a cabo: reconocimiento de derechos, respeto por las diferencias, valoración de cada uno de los alumnos,... La inclusión es, ante todo, una cuestión de valores, aunque deben concretarse sus implicaciones en la práctica.
- El proceso de incrementar la participación del alumnado en el currículo, la cultura y en la comunidad, y evitar cualquier forma de exclusión en los centros educativos.
- Trasformar las culturas, la normativa y la práctica de los centros de manera que respondan a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado de su localidad.
- La presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado expuesto a cualquier riesgo de exclusión, y no sólo de aquellos con discapacidad o con necesidades especiales

Estas formas de entender e interpretar la educación inclusiva no son excluyentes, pero si que provocan –apunta Blanco (2008, 7)- que las políticas de inclusión se consideren como una responsabilidad de la Educación Especial, cuando en realidad nos referimos a un planteamiento nuevo de todo el sistema educativo, como única posibilidad de alcanzar los objetivos planteados.

En coherencia con estos planteamientos, la UNESCO (2005, 13) define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos incrementando su participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en y desde la educación. Esto implica cambios y modificaciones en el contenido, accesos, estructuras y estrategias, con una visión que se refiere a todos los niños de la franja de edad correspondiente y desde la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños.

Ainscow (2003) identifica cuatro elementos cuya presencia es recurrente en todas las definiciones de educación inclusiva, que son:

- La inclusión es un proceso. Es decir, no se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos y asunto terminado. En la práctica la labor nunca finaliza. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad.
- La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras. Supone la recopilación y evaluación de la información de fuentes muy diversas con el objeto de planificar mejoras en las políticas y las prácticas inclusivas.
- La inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos. Se refiere al lugar en donde los alumnos aprenden, a la calidad de las experiencias de los alumnos cuando se encuentran en la escuela y a los resultados escolares de los alumnos a lo largo del programa escolar.

- La inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo.

La definición de educación inclusiva en la práctica puede precisarse y concretarse en las tres variables claves que debe cumplir cualquier proceso educativo inclusivo y que Ainscow, Booth y Dyson (2006, 25) nos proponen:

- Presencia hace referencia a dónde son educados los estudiantes en el contexto de su localidad, en la medida que resulta difícil aprender y reforzar determinadas competencias sociales, así como algunas actitudes y valores hacia la diversidad del alumnado, en la distancia. En este sentido, las políticas y las prácticas de escolarización del alumnado más vulnerable en términos de su ubicación en aulas o centros ordinarios versus específicos, son indicadores de inclusión/exclusión.
- Participación se debe entender la calidad de sus experiencias de aprendizaje mientras están escolarizados, calidad que pasa necesariamente, entre otros procesos, por un adecuado bienestar personal y social y que reclama, por ello, conocer y tener muy presente su opinión, la voz de los propios aprendices.
- Progreso referido a la calidad de los resultados esperados de aprendizaje en cada una de las áreas del currículo establecido para todos en las distintas etapas educativas y no sólo de lo conseguido en las pruebas o evaluaciones estandarizadas relativas a competencias más o menos específicas.

5. Desarrollo de la educación inclusiva.

Desarrollar la educación inclusiva, cuyo objeto es reestructurar las escuelas según las necesidades de todos los alumnos del centro, exige actuaciones en dos perspectivas complementarias y paralelas: por una parte, hace referencia a tres dimensiones: crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2002; 16); por otra parte, abarca tres planteamientos básicos, que recogen distintas situaciones: eliminación de barreras al aprendizaje y a la participación de todos, las aportaciones de los apoyos como facilitadores de la acción y la aplicación del diseño universal para el aprendizaje (Wehmeyer, 2009; 49).

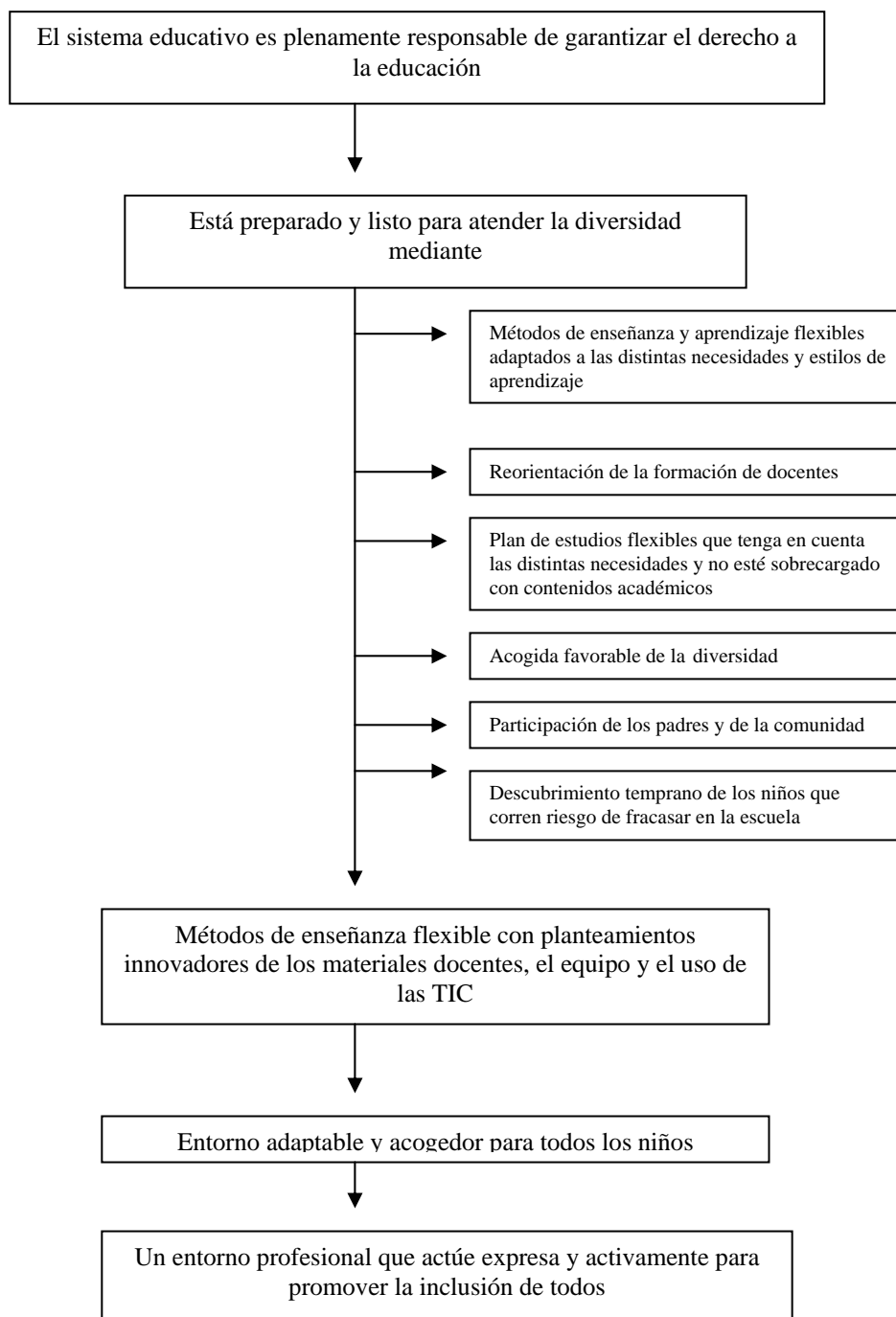
Crear culturas inclusivas. Esta dimensión abarca dos grandes bloques de actuación: la construcción de comunidades escolares, seguras, colaboradoras y estimulantes para todos los implicados: alumnos, profesores, familias y comunidad local; pero también establecer valores inclusivos como guías para la toma de decisiones y maneras de pensar abiertas que determinan la perspectiva de análisis de cada realidad.

Dar la bienvenida a la diversidad, como primera actitud y como valor en alza, Blanco (2008) señala que en la inclusión el foco principal de atención es la transformación de los sistemas educativos y de las escuelas para que sean capaces de atender a la diversidad de necesidades de aprendizaje del alumnado, que son fruto de su procedencia social y cultural y de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, cada niño es único e irreplicable, y se concibe como una oportunidad para enriquecer los procesos de aprendizaje, lo cual significa que deben formar parte de la educación para todos, y no ser objeto de modalidades o programas diferenciados.

La inclusión educativa desarrolla sistemas y escenarios que responden a la diversidad de tal manera que se valora a todos los alumnos por igual. Both (2006) nos aporta la idea de cuales son los valores que subyacen a todas las acciones y planes de acción, a todas las prácticas y políticas educativas. Los valores, que apoyan y conforman la creación de culturas inclusivas, son (Both, 2006): igualdad, derechos, participación, aprendizaje, comunidad, respeto a la diversidad, confianza y sustentabilidad, pero también las cualidades de compasión, honestidad, coraje y alegría.

Elaborar políticas inclusivas. La inclusión requiere transformar la escuela tanto a nivel organizativo como curricular con el fin de posibilitar la participación y el aprendizaje equitativo de todos los alumnos, evitando la exclusión y aumentando la calidad educativa para todos. Alcanzar este objetivo precisa elaborar políticas basadas en la innovación y promotoras del cambio, que se concretan en desarrollar una escuela para todos. Los obstáculos a la inclusión pueden reducirse mediante la colaboración activa entre los encargados de la formulación de políticas, los profesionales de la educación y otros interesados directos, y comprende la participación activa de miembros de la comunidad como, por ejemplo, los dirigentes políticos, los funcionarios de la educación y los medios de información, apunta UNESCO (2009, 14). Puesto que esta realidad educativa se ve influenciada y afecta directamente a toda la comunidad, solamente podremos progresar en la escuela inclusiva en el contexto que se avance en una sociedad inclusiva.

Establecer sistemas de educación inclusiva exige mirar la educación a través de un prisma inclusivo, como plantea UNESCO (2009; 15), supone pasar de ver al alumno como el problema a considerar que el problema es el sistema educativo, por ello debemos trabajar para reorganizar las escuelas dentro de su comunidad, para garantizar que todos los alumnos, incluidos aquellos categorizados como de necesidades educativas especiales, puedan aprender eficazmente y ser ciudadanos de pleno derecho en igualdad. Así como se contempla en el siguiente esquema:



El desarrollo de estas políticas inclusivas plantea un desafío a tres niveles básicos:

- La administración educativa debe comprometerse con la inclusión y ha de promover las condiciones necesarias para usar los recursos de manera flexible.
- El profesorado debe contar con los apoyos y la formación necesarios para centrarse en la creación de un entorno de aprendizaje óptimo de modo que todos los niños puedan aprender adecuadamente y aprovechar al máximo sus aptitudes
- La innovación didáctica, que debe basarse en la disposición a aceptar y acoger la diversidad, lo cual exige, entre otros planteamientos:

- i. Flexibilización del currículum: no esperar que los alumnos aprendan las mismas cosas, al mismo tiempo y por los mismos medios y métodos, pues todos los alumnos son diferentes y tienen aptitudes y necesidades distintas.
- ii. Optar por una decisión firme y convencida de introducir formas distintas en la práctica docente: metodologías didácticas abiertas y flexibles, que promueven la reducción drástica de todos los programas específicos, categorizadores para los alumnos.
- iii. Reflexión sobre la propia práctica con el objetivo de innovar, desde la colaboración y la confianza en la formación de equipos profesionales potenciando la autonomía de los alumnos en su aprendizaje.
- iv. La colaboración e implicación de la comunidad en el proceso educativo favorecedor de la inclusión

Desarrollar prácticas inclusivas. Aplicar las culturas y las políticas inclusivas en la práctica de los centros y las aulas escolares significa enseñar con éxito a todos los alumnos en un aula diversa y heterogénea y ello exige tres actuaciones centrales, que aglutinan muchas otras, pero que pueden explicarse a partir de éstas:

a) Eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación para promover el equilibrio entre la diversidad y la pertenencia. La adaptación del proceso educativo a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos exige modificar antiguas ideas y valores para promover contextos que permitan trabajar en un mismo espacio sobre un mismo tema a alumnos distintos que realizan actividades y aprendizajes distintas con igual valoración. Para conseguir este objetivo debe planificarse la actuación educativa para todos los alumnos del grupo, partiendo de lo común para abrirse a lo diverso y no al revés, como estamos acostumbrados a plantear.

Eliminar las barreras que impiden la participación de todos los alumnos en las actividades del aula significa rechazar todos los programas y planteamientos que discriminan y segregan a determinados alumnos y que por sí mismos ya constituyen una barrera a la igualdad de oportunidades. Debemos plantear actuaciones presididas por el equilibrio entre el respeto a la individualidad de cada uno de los alumnos, con su idiosincrasia, es decir con sus necesidades y capacidades propias y diferenciales de cualquier otro con la pertenencia a un grupo como miembro de pleno derecho, en el que se desarrolla, se le valora, se sienten partícipes y obtienen éxitos en su proceso de aprendizaje.

b) Apoyos o facilitadores. Para concretar este planteamiento, los docentes requieren de apoyos normalizados que permitan una práctica inclusiva en el aula. Los apoyos se definen (AAMR, 1997; 127) como todos aquellos recursos y estrategias que promueven los intereses y metas de las personas, con y sin discapacidades, que les posibilitan el acceso a recursos, información y relaciones propias de ambientes de trabajo y de vivienda integrados; y que dan lugar a un incremento de su independencia/interdependencia, productividad, integración comunitaria y satisfacción personal. Se plantean tres aspectos claves de los apoyos:

- 1.- Se refiere a recursos y estrategias.
- 2.- Posibilitan a las personas el acceso a recursos, información y relaciones en entornos integrados.

3.- Su uso da lugar a una mayor integración y a un aumento del desarrollo y crecimiento personal.

Los apoyos pueden provenir de diferentes fuentes, ya sea uno mismo (habilidades, competencias, información,...), otros (familiares, amigos, monitores, ...), la tecnología (ayudas técnicas,...) o los servicios de habilitación. Su intensidad y duración puede variar en función de las personas, situaciones y momentos vitales y deben abarcar todas las posibles facetas de la vida de la persona. El principal objetivo de estos apoyos es fomentar una participación con éxito en igualdad de condiciones siempre en contextos normalizados.

Proponemos implantar un modelo de apoyo generalizado dirigido al conjunto de la escuela, como institución educativa, que trabaja cotidianamente con todos los profesores para compartir y buscar conjuntamente las alternativas educativas que permitan diversificar y adaptar el currículum para todos los alumnos, desde una perspectiva contextual no desde la perspectiva individual- compensatoria- terapéutica. Se trata de un modelo global, que no diferencia sus funciones, según las características peculiares de los alumnos concretos, sino que tiene como referente el conjunto del grupo-clase y de la escuela, donde cualquier alumno puede precisar apoyos.

La potenciación de un modelo educativo abierto a la diversidad, que posibilite un currículum abierto y flexible, que atienda las necesidades educativas de sus alumnos de manera global, precisa de unos servicios de apoyo que estén presentes en todo el currículum y que se funden con el impulso educativo total del centro. Esta actuación exige una nueva clarificación de papeles, tareas y procedimientos en el aula que afecta a todos los profesores y a sus formas de actuación e intervención, que se fundamenta en tres requerimientos básicos:

A. Se requiere situar a todos los alumnos y sin excepción físicamente dentro de contextos culturales típicos, de modo que puedan tener libre acceso a todos aquellos servicios a los que accede sin dificultad cualquier ciudadano, desde la comprensión de que vivimos en un mundo de diferencias y que la lucha consiste en integrar las mismas. (Vlachou, 1999, 39-40).

B. Se requiere un análisis de los contextos para determinar los apoyos, que precisa cada persona para tener ocasión de participar e intervenir en todas y cada una de las dinámicas sociales de su entorno, no desde la especificidad, sino desde lo común y lo ordinario, donde lo que es imprescindible para algunos es provechoso para la mayoría.

C. Se requiere la potenciación de los apoyos normalizados como instrumentos, que surgen y están a disposición en el entorno, para que sean utilizados por quienes y cuando sea menester, nunca para convertir en normales a sus usuarios, sino para permitir a las personas con discapacidad la oportunidad de participar en cualquiera de las posibles dinámicas sociales que se ofrecen como miembros de pleno derecho y sin exclusiones.

Los apoyos aparecen en la dinámica de los centros educativos, ante la necesidad de ayuda en la búsqueda de alternativas didácticas que permitan mejorar las cotas en el aprendizaje de todos sus alumnos, incluidos aquellos que presentan necesidades educativas especiales, para potenciar su participación activa en la dinámica del aula.

Las TIC una forma de apoyo. En esta cultura de los apoyos, las ayudas técnicas son importantes para las personas con discapacidad, porque ofrecen la posibilidad de desarrollar una vida activa y autónoma, permiten mantener un vínculo de conexión con el entorno que les rodea, aumentando su dignidad y consideración. La calidad de vida de las personas con discapacidad, no es sólo una cuestión de protección económica o de disponibilidad de centros y servicios. Depende también de la accesibilidad del medio físico, de la habilitabilidad de los ambientes, de la existencia y disponibilidad de recursos que permitan salvar las barreras de

comunicación y movilidad, que posibiliten la participación social plena, en condiciones de integración y normalización.

La consecución de una vida autónoma y la inclusión social de las personas con discapacidad, no es tarea fácil ni cómoda, pues se ve limitada tanto por barreras físicas como sociales y por actitudes muy diversas, por ello las personas con discapacidad buscan espacios de vida aceptables y equilibrados adecuados a sus competencias y a sus límites. Debemos ofrecerles las oportunidades, que sean precisas, para desarrollar sus capacidades -que las tienen- y para construir su particular camino hacia alcanzar su condición de adulto dentro de su entorno social.

Las ayudas técnicas están íntimamente ligadas al esfuerzo que se realice en el campo de la investigación tecnológica. Es necesario perfeccionar constantemente las ayudas al uso y ofrecer soluciones nuevas a los nuevos problemas que plantea la cada vez más compleja vida en la que nos desenvolvemos. En esta línea de actuación, la incorporación de las TIC al campo de la discapacidad ha contribuido en gran medida a que algunas barreras a las que se enfrentan estas personas puedan ser superadas. Queremos destacar cuatro grandes ámbitos de actuación en esta perspectiva:

a) Ayudas técnicas para la realización de las actividades de la vida diaria, tales como movilidad, transporte, higiene, vestido o alimentación, entre otras.

b) La incorporación de los ordenadores para facilitar la comunicación y la interacción con los demás. El ordenador permitirá: por un lado, que una persona pueda expresarse verbalmente de forma oral y escrita; por otra parte, convertirse en un potenciador de la comunicación, en cuanto que favorece la interacción y el diálogo espontáneo, siempre y cuando que se utilicen las adaptaciones y el software adecuado.

c) La creación de redes computerizadas que permitan controlar el entorno: aparatos eléctricos o mecánicos del hogar o de cualquier vivienda. Estos sistemas permiten a las personas con discapacidad manejar de forma autónoma los elementos y aparatos de su entorno. De esta manera, son capaces de intervenir sobre su ambiente circundante mediante el uso de un instrumento intermediario adecuado a su habilidad y, por tanto, individualizado, que le permite manejar sin ayuda elementos cotidianos como el teléfono, el televisor, la radio, las luces, etc...

d) Las posibilidades de inserción laboral, tanto en el aspecto de la formación profesional, como en el desempeño de sus funciones laborales, ya sea en entornos normalizados, ya sea a través de experiencias de teletrabajo.

Sin embargo, donde las nuevas tecnologías pueden desempeñar una función muy significativa es en el ámbito educativo, aportando nuevas posibilidades en el esfuerzo para conseguir una escuela inclusiva, donde se atienda a la diversidad con el fin de alcanzar escuelas mejores y más eficaces.

La incorporación de las TIC al ámbito escolar incorporan un elemento dinamizador de la realidad educativa y posibilitan una atención a la diversidad coherente con las demandas didácticas, que pueden facilitar la inclusión de todos los alumnos en las actividades generales de su grupo y de su aula. No quiero cansarles repitiendo las grandes y variadas ventajas que la utilización de las nuevas tecnologías ofrece para cualquier alumno de la escuela y en especial para aquellos con necesidades educativas especiales, solamente quisiera remarcar tres puntos claves:

A. Las nuevas tecnologías deben servir para algo más que permitir al alumno hacer las mismas cosas, pero con mayor rapidez y menor esfuerzo.

B.- La interactividad con las tecnologías informáticas y audiovisuales debería significar la construcción de nuevos conocimientos que puedan representarse y presentarse de forma diferente a la que estamos acostumbrados.

C. Las necesidades del alumno y los objetivos del currículum nos indicarán el camino a seguir con las tecnologías y medios, los cuales estarán al servicio del estudiante con el fin de potenciar sus diferentes capacidades, intereses, ritmos, vivencias, aprendizajes,...

c) Aplicamos los principios del diseño universal. La eliminación de barreras y la aparición de los apoyos como facilitadores naturales para mejorar la funcionalidad y la participación de todos los alumnos en los centros escolares implican modificaciones en el aula y en el currículum. Estas modificaciones han de posibilitar el planteamiento de un currículum más flexible y abierto, para alcanzar este objetivo, proponemos incorporar los principios del diseño universal para el aprendizaje, que Orkins y McLane (1998, 9) definieron como “el diseño de materiales y actividades didácticos que permiten que los objetivos de aprendizaje sean alcanzables por individuos con amplias diferencias en sus capacidades para ver, oír, hablar, moverse, leer, escribir, entender la lengua, prestar atención, organizarse, participar y recordar”.

La aplicación de este diseño es un perfecto ejemplo del impacto de los modelos funcionales de discapacidad en la educación, que pretenden garantizar que todos los alumnos, con una amplia gama de capacidades puedan acceder, avanzar y triunfar en el currículum, para ello deben aplicarse las tres cualidades esenciales del diseño universal para el aprendizaje (Wehmeyer, Lance y Bashinski; 2002):

- El currículum presenta múltiples maneras de representación, para proveer a los alumnos varias maneras de adquirir información y conocimiento.
- Múltiples maneras de expresión, para proveer a los alumnos alternativas para demostrar sus conocimientos.
- Múltiples maneras de participación, para aprovechar los intereses de los alumnos, ofrecer oportunidades para superar los obstáculos y aumentar la motivación de cada alumno.

La planificación de la acción educativa siguiendo los principios del diseño universal ayuda a flexibilizar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en la clase y en el centro, con el objetivo de que todos los alumnos puedan beneficiarse, con sus habilidades y capacidades diversas, de las experiencias y actividades presentadas y obtener el éxito educativo. Los principios del diseño universal aplicados a la enseñanza pretenden apoyar a los maestros para aumentar el acceso de todos los alumnos al currículum general, estos principios son (Lance y Wehmeyer, 2001):

- Uso equitativo: el diseño puede ser usado y promovido por personas con diversas habilidades. Este principio propone que los estándares, el currículum, las intervenciones educativas y los materiales didácticos se diseñen de manera que puedan ser utilizados por alumnos con habilidades diversas. De esta manera, los materiales que se ponen a disposición de los alumnos con discapacidad, debe garantizarse que se asemejen tanto como sea posible a los materiales que utilizan sus compañeros. Una de las razones por las que se insiste que los diseños beneficien a todos es evitar marcar o segregar a los que necesitan los materiales de diseño universal.

- Uso flexible: el diseño puede acomodarse a una gran variedad de preferencias y habilidades individuales. Los estudios sobre el aprendizaje a través del diseño universal insisten en la necesidad de que los alumnos tengan acceso a los materiales en diversas modalidades y estándares de dificultad, participen en actividades de aprendizaje diferentes y puedan demostrar sus conocimientos a través de múltiples medios. Si consideramos el principio de la flexibilidad de uso en términos de diseño de material y programación educativa, es evidente que contribuyen a facilitar el acceso de los alumnos con discapacidad intelectual en el currículum general.
- Uso simple e intuitivo: el uso del diseño es fácil de entender a pesar de la experiencia limitada, conocimiento, habilidad verbal o nivel de concentración. Los materiales y las intervenciones deberían diseñarse de manera que las instrucciones fuesen explícitas y de comprensión fácil, con pasos sencillos y razonables explicados de manera clara.
- Información comprensible: el diseño comunica efectivamente la información necesaria a pesar de las condiciones ambientales o las habilidades de la persona. Este principio aplicado al currículum y al diseño didáctico se refiere a la incorporación de diferentes sistemas de presentación y representación para garantizar que las limitaciones de percepción del alumno no impidan el acceso al currículum general.
- Tolerante con el error: el diseño ayuda a controlar, prevenir accidentes o consecuencias causadas debido a actuaciones no previstas. Minimizar las consecuencias negativas que resultan de los errores, en la enseñanza significa que los alumnos aún cometiendo errores pueden completar la actividad de trabajo.
- Esfuerzo físico y cognitivo reducido: el diseño puede ser usado efectivamente y cómodamente y sin causar gran fatiga. Este principio hace referencia al hecho de garantizar que los diseños pueden ser utilizados de manera eficiente con un mínimo de fatiga, por parte de los alumnos con alguna discapacidad física o sensorial. Este principio también podría hacer referencia a que la noción de fatiga incluya la fatiga cognitiva y psicológica, que asegure que las sesiones educativas se ajustan a la capacidad de atención de los alumnos y que se alternen tareas más complejas y más sencillas.
- Tamaño y espacio: el diseño permite a la persona manipular y usar en cualquier postura o a pesar de las dificultades de movilidad de la persona. Este principio insiste en la idea de que existen espacios apropiados y que éstos deben ser accesibles de manera que todos los alumnos puedan acceder físicamente a los materiales y a las actividades de aprendizaje.

Con estas actuaciones promovemos una práctica inclusiva que plantea inevitablemente la presencia de todos los alumnos, sin excepciones, en el aula de educación general, y en vez de centrarse en su integración en el aula y en sus dificultades, ponemos el énfasis en la calidad del programa educativo que se le ofrece para que todos puedan alcanzar el éxito educativo.

6. Buenas prácticas inclusivas.

El modelo educativo, que ha de permitir gestionar con equidad y atendiendo realmente a la diversidad del alumnado en grupos heterogéneos, donde los alumnos con discapacidad tengan realmente igualdad de oportunidades, ha de ser inclusivo. Implantar y practicar un modelo inclusivo en la escuela requiere un replanteamiento global del sistema educativo, puesto que el actual se sustenta y se justifica por unos principios antagónicos, propios de un modelo selectivo.

Así pues, proponer unas buenas prácticas de actuación para facilitar la incorporación y la formación de los alumnos con discapacidad en los centros y las aulas ordinarias se sustenta sobre la implantación de un modelo inclusivo en la escuela, como requisito básico e indispensable. Un modelo inclusivo que permita la eliminación de las barreras, que actualmente encuentran estos alumnos para su incorporación y aprovechamiento de las oportunidades formativas y de desarrollo que se ofrecen en la escuela ordinaria, y que facilite su participación en igualdad, desde la aceptación de las diferencias y el respeto absoluto a la diversidad en las aulas y en las experiencias que allí se realizan.

Este proceso de cambio y de mejora del sistema educativo, que no piensa sólo en los alumnos con discapacidad, sino que tiene a todos los alumnos, sin excepción, como referencia de formación y desarrollo, plantea unas buenas prácticas de actuación a partir de tres elementos claves (Muntaner, 2009):

- Referente teórico y actitud del profesorado
- Modelo organizativo de la escuela
- Planteamiento didáctico en el aula

- Referente teórico y actitud del profesorado.

El desarrollo de un proceso inclusivo en las escuelas ordinarias, que atienda a la diversidad del alumnado y que trabaje en grupos heterogéneos, donde todos los alumnos, incluidos aquellos que presentan discapacidad intelectual, puedan aprender juntos con igualdad de oportunidades requiere cuatro condiciones inexcusables:

A) Actitud del profesorado. El profesorado debe tener en primer lugar una actitud abierta al cambio y a la innovación docente, debe buscar alternativas a sus prácticas docentes, que le permitan responder adecuadamente a las necesidades educativas de todos sus alumnos. Debe provocarse un cambio radical en la cultura de la escuela, que afecta tanto a los referentes teóricos que la explican como a las prácticas docentes, pasando por los planteamientos normativos que surgen de la administración para aproximarse al modelo inclusivo de educación.

La implantación de un modelo inclusivo no es solamente un tema técnico, es básicamente un tema de fundamentación y de reflexión del profesorado, para entender la educación desde una perspectiva distinta, que ha de provocar cambios en su práctica docente. Si este cambio no se produce no puede realmente desarrollarse un modelo de educación inclusiva. Si no hay un cambio en la actitud del profesorado, difícilmente podremos provocar el cambio necesario para implementar una educación inclusiva, y ello es una decisión única del profesor, que nadie puede hacer por él.

Esta actitud parte de la aceptación de la diversidad como un hecho natural e inevitable con el que debemos aprender a trabajar. Esta premisa nos obliga a modificar nuestros planteamientos y formas de actuación, pues trabajar con grupos heterogéneos de alumnos nos impide utilizar los antiguos métodos y procedimientos docentes propios de modelos basados en grupos homogéneos de alumnos, y nos plantea buscar alternativas adaptadas a esta nueva realidad.

Esta actitud innovadora nos conduce a plantear propuestas en la práctica que carecen de respuestas únicas, para centrarnos en las necesidades de los alumnos y buscar estrategias que favorezcan el aprendizaje de todos, en su diversidad, dentro del grupo, donde siempre habrá más elementos comunes que diferenciales entre los alumnos.

Los alumnos con discapacidad no requieren estrategias especiales para alumnos especiales, así los profesores de las aulas ordinarias observan a estos alumnos como una oportunidad de mejora y de innovación en su actividad docente, en una oportunidad de buscar alternativas y nuevas formas de actuación didáctica, que han de beneficiar a todo el grupo. Los profesores no ceden su responsabilidad para con estos alumnos en los profesores especializados, sino que requieren la ayuda y colaboración de estos especialistas para ampliar su oferta educativa y así todos su alumnos puedan beneficiarse de estas nuevas propuestas didácticas.

B) Presencia. Los alumnos con discapacidad deben incorporarse en todos los casos a las aulas ordinarias para compartir con sus compañeros un currículum común, que debe adaptarse y dar respuestas a las distintas necesidades de todos y cada uno de los alumnos del grupo.

No es posible pretender una educación inclusiva, si los alumnos con mayores dificultades en el aprendizaje no comparten experiencias, actividades y situaciones con sus compañeros: para ello debemos dotar a las escuelas y a las aulas de un currículum único, común para todos los alumnos, que permita educar a poblaciones diversas, respetando y valorando adecuadamente las limitaciones, las necesidades, las competencias y las capacidades de cada uno de ellos.

Esta presencia continua de los alumnos con discapacidad en las aulas ordinarias desde la igualdad de oportunidades y desde el respeto a la diferencia exige al profesorado fijarse en las competencias y capacidades de sus alumnos, no tanto en las limitaciones y déficits que puedan presentar, para incorporarlos al flujo general de las actividades desarrolladas en el aula y en el centro.

Esta presencia ha de llevar implícita la pertenencia al grupo, desde la igualdad y el respeto, desde la valoración de cada persona de forma individual. Paralelamente, debe contemplarse la individualización de cada alumno, atendiendo a sus necesidades y demandas educativas. Cuando mayor sea el equilibrio entre estas dos facetas de una misma actuación, mayor será la inclusión de la persona en el grupo.

C) Participación. La simple presencia de los alumnos con discapacidad es indispensable para progresar en el modelo inclusivo, pero insuficiente. Es necesario, que estos alumnos participen de las actividades y experiencias dirigidas a todo el grupo, que se planifican y ofrecen en sus aulas. Para alcanzar este segundo nivel es preciso que dispongamos de un currículum flexible, que permite adaptarse y responder adecuadamente a las necesidades educativas de todos los alumnos, incluidos aquellos que presentan discapacidad intelectual.

Para hacer posible en la práctica educativa esta participación se precisan distintos requisitos, que modifican los planteamientos educativos selectivos y tradicionales generalmente utilizados hasta ahora en las escuelas ordinarias, como por ejemplo los siguientes: flexibilización del currículum, potenciar la autonomía del alumno, colaboración con las familias, valorar la diversidad, etc.

D) Resultados. Todos los alumnos deben aprender en sus experiencias y actividades escolares, la participación ha de conducirles necesariamente al aprendizaje. Pero, esto no significa que todos deban aprender lo mismo en una misma situación de aprendizaje, sino que

atendiendo a sus capacidades y ritmos de aprendizaje aprovechan de manera distinta las experiencias y actividades que se desarrollan en el aula.

Cumplir este tercer requisito de la inclusión educativa, conlleva disponer de un currículum abierto que permita exigir a cada alumno según sus capacidades y potencialidades. El objetivo de todo proceso de enseñanza-aprendizaje es que todos los alumnos aprendan al máximo de sus posibilidades, La educación inclusiva debe asegurar el derecho de aprender y a tener éxito a todos los alumnos.

La valoración de los resultados del aprendizaje de los alumnos se realiza por medio de la evaluación que tiene por objeto fijarse en los procesos frente a una exclusiva atención en las conductas o rendimientos, con una finalidad última: orientar al alumno y guiar su proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se ha producido una apertura en las posibilidades de evaluación hacia posturas más cualitativas, que trasladan el objetivo central del conocimiento de los alumnos a estudiar los procesos a través de los que construyen sus aprendizajes.

El objetivo primordial de la evaluación es proporcionar informaciones de diverso tipo, que resulten útiles para modificar el proceso puesto en marcha en el aula y, para ello, se apuntan tres criterios:

- a) La evaluación debe reflejar la diversidad de contenidos y capacidades de cada área.
- b) Los momentos, situaciones e instrumentos de evaluación deben ser diversos y variados.
- c) Conseguir la participación e implicación activa de los alumnos en el proceso de evaluación.

La evaluación ha de permitir y aceptar que alumnos diversos adquieran conocimientos diversos y obtengan resultados de aprendizaje distintos y ello no impide ni dificulta la participación conjunta en las actividades posteriores ni en el desarrollo de las relaciones entre estos compañeros.

Estos referentes teóricos que hemos analizado y que modelan la actitud inclusiva del profesorado se desarrollan en la práctica educativa a nivel de modelo organizativo del centro y de los planteamientos didácticos aplicados en el aula.

- Modelo organizativo de la escuela

La aplicación en las escuelas ordinarias de estos referentes teóricos y actitudinales representa introducir cambios en la organización del centro educativo, puesto que aplicar un currículum común, flexible y abierto que trabaje adecuadamente a grupos heterogéneos de alumnos desde la igualdad de oportunidades sólo puede hacerse con la incorporación de nuevos recursos y con una organización y utilización distinta de la tradicional, que permite e implica nuevos modelos de actuación.

No podemos ser exhaustivos en la determinación de los elementos que se incorporan y en las características organizativas que permiten una escuela inclusiva, sin embargo, como propuesta básica de buenas prácticas queremos proponer tres elementos claves:

- *Los apoyos.* Atender a la diversidad en los centros y aulas ordinarias requiere inevitablemente la incorporación de nuevos y variados recursos tanto humanos como materiales. Sin embargo, la mayor dificultad para utilizarlos coherentemente con las

directrices de la educación inclusiva, radica en la forma de organizar y aplicar estos recursos.

Todos los recursos humanos (profesores de apoyo, especialistas, etc.) que se incorporan a los centros ordinarios para favorecer la inclusión de todos los alumnos en la dinámica educativa deben desempeñar sus funciones como facilitadores del aprendizaje y la participación de los alumnos a quienes van dirigidos. Para ello, deben entrar a formar parte activa de las aulas donde están escolarizados los alumnos con discapacidad y aplicar en la práctica los principios señalados en el apartado anterior, siempre desde la coordinación con el profesor tutor y la implicación en la dinámica general del aula.

Los apoyos han de cumplir una función de ayuda, de colaboración, pero también de normalidad, de cotidianidad, nunca han de ser elementos diferenciadores ni estigmatizadores. En este sentido, es fundamental que se incorporen en las aulas como un recurso disponible para cualquier alumno, para el propio docente y para el conjunto del centro escolar, que ayuda y coopera en la acción educativa general, en beneficio de todo el grupo, pero que son imprescindibles para algunos.

- *Colaboración.* La escuela inclusiva es una escuela colaborativa, donde los docentes forman equipos de trabajo cohesionados por un objetivo común y único: la formación y el desarrollo de todos los alumnos del grupo.

La antigua y caduca idea de que cada docente trabaja en su aula de manera individual y aislada, ha de ser substituida por la idea de que para atender al aula heterogénea de manera adecuada, es preciso contar con otros docentes que colaboran, participan y se implican en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en el aula, como un recurso y un facilitador innegable.

Trabajar de manera colaborativa exige un aprendizaje y se facilita si nos acercamos al cumplimiento de estas cuatro condiciones:

- *Formación.* El trabajo en equipo requiere una formación y un aprendizaje por parte de los docentes. Esta formación tiene su punto de partida en la propia experiencia de los profesores y en su conocimiento del proceso de aprendizaje, desde el cual, se comparte una información y se ofrece apoyo mutuo para comprender la situación y capacitar a los profesores para plantear nuevas ideas y contestar por sí mismo las cuestiones y dificultades surgidas en el día a día.
- *Intervención no dirigista.* El trabajo colaborativo permite completar el análisis de la realidad más allá de la perspectiva individual y ofrecer la posibilidad de descubrir maneras alternativas de resolver las situaciones del aula.
- *Autonomía.* Esta forma de trabajo del profesor no pretende, en ningún caso, coartar la autonomía y la responsabilidad en la toma de decisiones por parte de cada uno de ellos. Muy al contrario, se pretende reforzar la capacidad para solventar las dificultades surgidas en cada caso desde la reflexión conjunta para tomar decisiones más y mejor adaptadas y cada vez más autónomas.
- *Confianza.* Aumentar la confianza de los profesores es uno de los principales objetivos de este modelo colaborativo que se propone potenciar la manera de encontrar el equilibrio entre la experiencia de cada profesor y el contenido del currículum, con la finalidad de posibilitar la participación de los alumnos con

necesidades educativas especiales en la dinámica general del grupo-clase y a su vez encontrar respuestas idóneas a sus especificidades formativas.

Cuanto mayor sea la coordinación entre los docentes que actúan en un mismo grupo de alumnos en un mismo espacio y franja horaria, mejor aprovechamiento de las situaciones de aprendizaje tendrán todos los alumnos.

- *Relación con las familias.* Potenciar la participación de las familias en la dinámica y el funcionamiento del centro escolar no es siempre fácil, requiere colaboración, confianza y una implicación desde el respeto, tanto por parte del profesorado como de los padres.

Debemos abrir la escuela a la comunidad para romper el tradicional aislamiento del profesorado en su aula, convirtiendo en práctica habitual la colaboración de varios adultos dentro del mismo grupo. La participación de los padres y su implicación en el proceso formativo de los centros y las aulas tiene una incidencia directa en la calidad de los aprendizajes de sus hijos, no sólo de los que presentan discapacidad intelectual, sino de todo el colectivo de alumnos.

Esta incorporación activa de los padres en la vida cotidiana de los centros ha de facilitar también la normalización de las relaciones entre los alumnos, aumentando el compromiso y el conocimiento sobre la propia discapacidad y la diversificación curricular que permite ofrecer respuestas adecuadas que benefician el aprendizaje de todos los alumnos.

- Planteamiento didáctico

La concreción de unas buenas prácticas de la educación inclusiva se encuentran en las actividades desarrolladas en el aula, si bien es lógico que estén condicionadas por las decisiones más generales ya tomadas anteriormente: nuestros referentes teóricos, que conocemos, revisamos y actualizamos periódicamente y el modelo de organización general del centro, que delimita los márgenes, las formas de utilización y los apoyos de que disponemos.

Las buenas prácticas inclusivas en el aula heterogénea que atiende adecuadamente a la diversidad pueden concretarse en tres propuestas:

1. Planificación. Diversificar una propuesta educativa que atienda a la diversidad de los alumnos requiere una reflexión previa por parte del profesorado en cuando a determinar como se adaptan los contenidos, los objetivos y las actividades a las capacidades y a las necesidades de cada uno de los alumnos, concretar las exigencias y las formas de participación que deberá ofrecerse a cada alumno, así como los criterios y formas de evaluación que van a plantearse, son decisiones que no pueden dejarse a la improvisación o al seguimiento homogéneo de programaciones estándar. Un procedimiento de enseñanza-aprendizaje adaptado a los alumnos con discapacidad intelectual tiene en la planificación de las situaciones de aprendizaje un primer eslabón decisivo para habilitar todo el proyecto inclusivo.

2. Relacionar los nuevos aprendizajes con los conocimientos previos de los alumnos. El aprendizaje siempre se realiza a partir de lo que ya sabe el alumno, nunca a partir de lo que

no sabe. Relacionar los nuevos aprendizajes con los conocimientos previos del alumno es una manera clara y sencilla de facilitar y favorecer que éste se produzca.

El profesor debe descubrir y conocer los conocimientos previos de cada alumno en relación al contenido que se trabaja como base de la individualización y adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque para ello haya de dedicar y preparar un tiempo y las actividades correspondientes, debe entenderse como parte integrada de la situación general de aprendizaje programada. La participación y el aprendizaje de los alumnos con discapacidad intelectual en el aula ordinaria tienen así el punto de partida donde se sustenta el equilibrio necesario entre la necesaria pertenencia al grupo y la individualización del proceso de aprendizaje, que es imprescindible para este colectivo de alumno, pero que resulta siempre beneficioso para cualquier alumno.

3. Aplicar los principios y directrices del diseño universal. Las aportaciones que hace el diseño universal al proceso de inclusión educativa de los alumnos con discapacidad intelectual es fundamental en el sentido de ofrecer un referente global y probado para programar situaciones de aprendizaje que sean accesibles y aprovechadas por todos los alumnos, independientemente de sus limitaciones y deficiencias.

El diseño universal aporta estrategias, formas de actuar e ideas que colaboran en la apertura de las perspectivas de los docentes y amplía sus límites de aceptación de las diferencias hasta aumentar la capacidad de los grupos para posibilitar la participación de todos los alumnos.

Para acabar esta ponencia, podemos plantear dos conclusiones básicas y relevantes para que el futuro del sistema educativo sea inclusivo:

- Trabajar y practicar una educación inclusiva: es posible. Se trata de una nueva manera de entender y de practicar la educación y de vivir la escuela, para ello se necesita un cambio de actitud y de manera de pensar por parte de todos los implicados, pero obligatoriamente por parte de los docentes. Ahora bien, no debemos engañarnos se trata de una apuesta compleja, que requiere decisiones firmes y valientes.

- Aprender juntos, alumnos diferentes: es posible. Siempre que se produzcan cambios organizativos para la utilización de los recursos, que deben emplearse de manera distinta a la tradicional y comúnmente aceptada en la actualidad. Deben practicarse estrategias didácticas abiertas y flexibles, que permitan y favorezcan la participación activa y en igualdad de todos los alumnos del grupo, y los docentes sabemos y conocemos más de lo que creemos en un principio. Por último, debemos procurar trabajar de la manera más colaborativa posible entre todos los miembros de la comunidad educativa, para darnos apoyo, ideas y ayuda en todo momento desde la confianza mutua.

7. Referencias.

- A.A.M.R. (1997). Retraso mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo. Madrid: Alianza
- Ainscow, M. (2003): Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. En: *Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*. Gobierno Vasco. Vitoria. Págs.: 19-36
- Ainscow, M. (2006): Fer inclusiva l'educació: com s'hauria de conceptualitzar la tasca?. *Suports*, (pp 4-15) Vol. 10, núm. 1. Vic.

- Ainscow, M. y Miles, S. (2008): Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora?. *Perspectivas*, Vol. XXXVIII, nº 1 (pp 17-44). Madrid.
- Ainscow, M., Both, T. y Dyson (2006): *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York. Routledge.
- Arreaza, F. (2009): Inclusión y competencias básicas. En: *Actas I Congreso Nacional de buenas prácticas de educación, diversidad y empleo*. Murcia.
- Barrio de la Fuente, J.L. (2009): Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 20, núm. 1 (pp. 13-31). Madrid.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Blanco, R. (2008): Marco conceptual sobre educación inclusiva. En: *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. 48 reunión de la conferencia internacional de educación. (pp 5-14). UNESCO. Ginebra.
- Booth, T. (2006): Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de inclusión en acciones. En M:A: Verdugo y B. Jordan de Urríes (Coords.) *Rompiendo inercias. Claves para avanzar VI Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad* (pp 211-218). Amarú. Salamanca.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002): *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. UNESCO.
- European Disability Forum (EDF) (2009): *Educación inclusiva. De las palabras a los hechos*. Bruselas.
- Giné, CI. (2009): Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. En Giné, CI (Coord.): *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. (pp 13-24). Horsori. Barcelona.
- Gobierno Vasco (2009): *Plan de acción para el desarrollo de una escuela vasca inclusiva*. Documento de consulta.
www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/...inclusiva/documento_consulta_c.pdf
- Lance, G.D. y Wehmeyer, M.L. (2001): *Universal design checklist*. Lawrence, KS: Beach Center on Disability, University of Kansas.
- Montobbio, E. (1995): *El viaje del Sr. Down al mundo de los adultos*. Mason. Barcelona
- Muntaner, Joan Jordi (2009): *Escuela y discapacidad intelectual*. Eduforma. Sevilla.
- OMS (1980): *Clasificación internacional de deficiencias, discapacidad y minusvalías*. Imserso. Madrid.
- OMS (2001): *Clasificación Internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF)*. Imserso. Madrid.
- Orkwis, R y McLane, K (1998): *A currículo every student can use: design principles for students acces*. ERIC/OSEP Topical Brief, Fall. Council for Exceptional Children
- UNESCO (1994): *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Unesco.
- UNESCO (2005): *Guidelines for inclusión: ensuring access to education for all*, París.
- UNESCO (2009): *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París. UNESCO.
- Vlachou, A.D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.

Wehmeyer, M.L. (2009): Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de educación*, núm. 149. (pp 45-67) Madrid.

Wehmeyer, M.L., Lance, G.D. y Bashinski, S. (2002): “Un model multinivell per afavorir l'accés dels alumnes amb retard mental al currículum general”. *Revista Suports*, vol. 6. Núm. 2. Págs.: 192-202. Vic

Cómo citar este trabajo:

Muntaner, Joan Jordi (2010) De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a.D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.