

INCLUSIÓN Y SISTEMA EDUCATIVO

*Climent Giné i Giné
Universidad Ramón Llull (Barcelona)*

1. De la integración a la inclusión

La integración constituye uno de los fenómenos de mayor trascendencia en los últimos años en el campo de la educación. Su origen en la década de los 60 – inicialmente en los países desarrollados, aunque extendiéndose progresivamente a todos los demás- debe buscarse, por un lado, en los movimientos a favor del derecho de las minorías a no ser discriminadas por razón de sus diferencias y, por otro, en la creciente conciencia de que las condiciones de marginación en las que vivían las personas con discapacidad –entre otros colectivos- suponían un empobrecimiento para su desarrollo personal y social.

La historia reciente de los movimientos educativos y de las iniciativas legislativas en distintos países, la toma de posición de los organismos internacionales (UNESCO, OCDE) y los manifiestos de las asociaciones de las personas afectadas o de sus padres constituyen una buena prueba de lo que se acaba de afirmar. En nuestro país, con sólo recordar la Ley de Integración Social de los Minusválidos (1982), que dio pie a los llamados decretos de integración promulgados por el MEC (1985) y por los gobiernos de las distintas CC.AA. con competencias, y la LOGSE (1990) parecería suficiente para dar una idea de la magnitud de la incidencia de la integración en el sistema educativo.

En efecto, la reforma educativa ha supuesto el reconocimiento del derecho de todas las personas con discapacidad a ser escolarizadas siempre que sea posible en un centro ordinario, confirmando las prácticas integradoras iniciadas ya unos años antes. La presencia de este alumnado en los centros ha comportado importantes cambios organizativos, metodológicos, y curriculares, así como una demanda insistente de recursos materiales, personales y de formación; a veces, también, ha provocado resistencias, discrepancias entre las distintas personas o instancias implicadas y algún que otro contratiempo. Es decir, parece que la práctica de la integración a nadie ha dejado indiferente.

Al cabo ya de quince años de integración, una rápida valoración permitiría afirmar que, aunque a menudo el profesorado no se ha sentido suficientemente preparado y

asistido para acometer con garantías las exigencias derivadas de la integración, el esfuerzo llevado a cabo por muchos profesores para adaptar la respuesta educativa a las necesidades particulares de determinados alumnos – junto con la voluntad de la Administración Educativa - ha revertido en una mejora de la calidad de la educación para todo el alumnado.

A modo de resumen, se señalan a continuación algunas de las cuestiones que a mi entender definen la situación actual respecto de la integración (Giné, 1998).

En un sentido amplio, hoy en día tanto la reflexión como la práctica de la integración en nuestro país se sitúa en el cumplimiento de uno de los objetivos de la reforma que es justamente hacer de los centros educativos un entorno comprensivo capaz de acoger y atender adecuadamente a la diversidad de necesidades de los alumnos, sobretodo en la enseñanza secundaria obligatoria. La ampliación de la educación secundaria obligatoria conlleva la presencia en las aulas de alumnado con intereses, motivaciones y capacidades bien diferentes, entre los que se hallan tanto aquellos procedentes de otras etnias y culturas, como aquellos con problemas emocionales y/o de aprendizaje o bien con retraso en el desarrollo como consecuencia de una discapacidad.

La opción a favor de un currículum básico para todos los alumnos y, por tanto, de una escuela comprensiva exige tomar en consideración las distintas necesidades presentes en el alumnado con objeto de que no se conviertan en fuente de discriminación sino que se perciban como indicadores del tipo de apoyos que van a necesitar con objeto de facilitar su progreso y, en última instancia, el logro de los objetivos establecidos para cada una de las etapas educativas.

La integración de los alumnos con algún tipo de discapacidad no puede sustraerse a este concepto amplio de diversidad sino que en él encuentra pleno sentido, dado que este planteamiento nos lleva a centrar la atención no tanto en lo que tienen de diferente estos alumnos –aunque lógicamente sin menoscabo de sus características personales- sino en la naturaleza de la respuesta educativa, es decir en el tipo y grado de ayuda que necesitan para progresar.

Puede afirmarse que, en sintonía con los avances internacionales en este campo, el desarrollo de la integración en el marco de una escuela comprensiva ha producido en los últimos años una evolución conceptual en lo que se entiende por integración; se tiende a abandonar este término y sustituirlo por el de “inclusión”. En la base de esta evolución se hallan razones de naturaleza distinta que van desde las psicológicas y pedagógicas a las más estrictamente sociales y éticas, que luego se examinarán con un poco más de detalle.

Es justo reconocer que el movimiento a favor de la inclusión va más allá del ámbito educativo y se manifiesta también con fuerza en otros sectores como el laboral, el de la salud, el de participación social, etc.; es decir, la preocupación en torno a la inclusión apunta claramente a todas las esferas que de algún modo tienen que ver con la calidad de vida de las personas. De todas maneras, en el marco de esta exposición nos centraremos preferentemente en el entorno escolar.

En cualquier caso, una síntesis de la situación actual de la integración – como la que estamos proponiendo - no puede olvidar, al lado de los puntos fuertes señalados, algunas de sus limitaciones, cuyo análisis revela la necesidad de introducir cambios importantes en su orientación e implementación; cambios, por otra parte, coincidentes con los postulados de la emergente filosofía inclusiva. Desde la perspectiva de los centros educativos (Faro – Vilageliu, 2000), estas limitaciones pueden concretarse en los siguientes aspectos:

- Lleva a los centros a la necesidad de identificar a los alumnos “integrados”; dificultad en los criterios.
- Normalmente se atiende a los alumnos con problemas ya establecidos o, en su caso, cuando ya han fracasado.
- Los servicios de apoyo (entre ellos el de apoyo psicopedagógico) se centran en el alumno.
- Se tiende a dar el apoyo de forma individual y a veces fuera de su contexto natural (el aula).
- Necesariamente este apoyo es limitado, dado que deben atenderse a todos los alumnos con problemas.
- El profesor del aula ordinaria tiende a “desresponsabilizarse”.
- Se descuidan los aspectos más sociales del aprendizaje.

El siguiente cuadro comparativo, extraído de Porter (1997), complementa y precisa lo que acaba de apuntarse:

Enfoque tradicional	Enfoque inclusivo
Se centra en el alumno	Se centra en el aula
Se asigna un especialista al alumno	Tiene en cuenta los factores de e/a
Se basa en el diagnóstico	Resolución de problemas en colaboración.
Se elabora un programa individual	Estrategias para el profesorado
Se ubica al alumno en programas espec.	Apoyo en el aula ordinaria

2. Sentido y finalidad de la escuela inclusiva

Aunque no parece existir una definición totalmente compartida entre los profesionales sobre lo que debe entenderse por educación inclusiva o escuela inclusiva, puede afirmarse que el concepto tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que todos los alumnos sean aceptados, reconocidos en su singularidad, valorados y con posibilidades de participar en la escuela con arreglo a sus capacidades. Una escuela inclusiva es aquella, pues, que ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal.

Parece claro que los procesos de cambio que harán posible el progreso hacia una escuela inclusiva se vertebran en torno al currículo, entendido en sentido amplio, como referente a partir del cual toman sentido las distintas actividades y, en su caso, adaptaciones que se programen (Stainback & Stainback, 1999). De todas maneras la inclusión no puede reducirse a una mera cuestión curricular, organizativa o metodológica; la inclusión es más que todo eso, es una manera distinta de entender la educación y, si se quiere, la vida misma y la sociedad; se trata más bien de una filosofía, de unos valores.

En un reciente trabajo, UNESCO (en prensa) hace las siguientes consideraciones:

- Avanzar hacia la inclusión no es esencialmente un trabajo de reestructuración de la educación especial, ni tan siquiera de la integración. Tiene que ver con todos los alumnos y no únicamente con aquéllos que tienen necesidades especiales. Tampoco es algo que pueda ser considerado como un objetivo en sí, sino más bien un intento de mejorar la calidad de todo el sistema educativo para que pueda atender convenientemente a todos los alumnos.
- No es una cuestión puramente de recursos, aunque éstos sean necesarios.
- La educación inclusiva tiene que ver con la capacidad de “construir” una escuela que responda a la diversidad de necesidades de los alumnos.
- La inclusión supone la reorientación de los servicios especiales y del conocimiento experto, más que su abandono.

- La educación inclusiva es vista como un proyecto de la comunidad y de la sociedad.

Desde esta perspectiva resulta ciertamente complejo señalar con carácter general las finalidades de una escuela inclusiva, en la medida que van a depender de las características del sistema educativo y, en definitiva, de la sociedad. De todas maneras, pueden contemplarse las siguientes:

- Conceptualizar de forma diferente las necesidades especiales del alumnado.
- Reconocer y valorar las diferencias presentes en el alumnado.
- Procurar la participación de todos los alumnos y alumnas en el currículo, de acuerdo con las características personales de cada uno de ellos.
- Capacitar a la escuela para que pueda dar respuesta a todo el alumnado del sector geográfico asignado.
- Desarrollar la institución a partir de la reflexión compartida y la negociación del profesorado, así como promoviendo su formación
- Buscar vías alternativas e innovadoras para mejorar la práctica en el aula, a partir de la experiencia del profesorado y del trabajo cooperativo.

3. Fundamentación psicopedagógica y social de la educación inclusiva.

Ni que sea de forma breve es conveniente referirse a las razones que sustentan el movimiento hacia una escuela inclusiva. Ciertamente son varias y de naturaleza distinta; por un lado, desde un punto de vista psicopedagógico, existe una concepción del desarrollo de origen social; es decir se reconoce la importancia decisiva de la interacción para el aprendizaje; la responsabilidad de los adultos al determinar la naturaleza de las experiencias que se ofrecen al alumnado (relación con los materiales y los compañeros) es decisiva, por lo que se atribuye a la escuela un papel clave como contexto de desarrollo.

Por otro, la reflexión sobre la práctica en la atención de las diferencias individuales ha llevado a los profesionales a atribuir mayor responsabilidad a los aspectos más institucionales, que afectan al centro como sistema, que a los puramente individuales. De una visión más centrada en el “individuo que se integra” se pasa a una concepción de centro que responde de forma diferencial y eficaz a las distintas necesidades de los alumnos. En nuestro país esta realidad se inserta plenamente en el principio de comprensividad que caracteriza la reforma.

Existen además razones de tipo ético que claman por el derecho a la participación social de todas las personas; nunca las condiciones personales de discapacidad o de etnia, religión o sexo pueden ser motivo de exclusión.

4. Condiciones para una escuela inclusiva

A partir fundamentalmente de un trabajo de investigación llevado a cabo en Catalunya en el marco del Proyecto de UNESCO (1995) se señalan a continuación aquellas condiciones que se han revelado como más adecuadas para facilitar el tránsito hacia una escuela más inclusiva; en concreto se trata de la experiencia de una de las escuelas participantes en dicho proyecto (Faro – Vilageliu, 2000).

Estas condiciones son fruto del trabajo previo de reflexión del profesorado sobre su práctica diaria y la búsqueda de alternativas para mejorarla que les llevó a tomar conciencia de dos principios que consideran fundamentales y que orientaron su trabajo en el aula:

- La interdependencia positiva; todo el profesorado era necesario para el éxito
- El origen social del aprendizaje; el aula como comunidad educativa

Las condiciones, pues, que permiten mejorar la práctica en el aula de forma que pueda darse respuesta a las necesidades de todos los alumnos son las siguientes; téngase en cuenta estas condiciones reflejan la experiencia directa de un centro público de educación infantil y primaria, por lo que tienen un valor ilustrativo particular en la medida que señalan claramente los ámbitos en los que resulta necesario trabajar:

1. *Trabajo colaborativo entre el profesorado.* La necesidad de ensayar formas de colaboración entre el profesorado (inicialmente por parejas) constituye uno de los ejes del proyecto de UNESCO (1995)

- Intervención conjunta de dos profesores en el aula
- Planificación conjunta de las unidades de programación
- Incremento de la ayuda mutua
- Mejora de la conciencia de equipo docente
- Promoción de la autoestima, a partir de la colaboración

2. *Estrategias de enseñanza – aprendizaje*

- Diseño de prácticas efectivas en las que puedan tomar parte todos los alumnos
- Importancia del aprendizaje social (trabajo colaborativo entre el alumnado)
- Organización del aula

- Optimización de los recursos materiales y humanos existentes y, en particular, de los conocimientos y experiencia de cada profesor.

3. *Atención a la diversidad desde el currículo*

- Mejora de la formación del profesorado en este campo
- Elaboración de objetivos compartidos y claramente definidos
- Definición de criterios de centro en el desarrollo del currículo
- Acuerdo en relación con los criterios de evaluación y de indicadores para el seguimiento

4. *Organización interna*

- Autoevaluación y evaluación interna
- Disponer de una estructura organizativa que favorezca la cohesión
- Potenciar el intercambio entre el profesorado
- Distribución de los horarios coherentes con los fines que se persiguen

Desde otras experiencias se apuntan también otras condiciones que quizás no han sido tan claramente contempladas en la experiencia referida, aunque en parte también se han producido.

5. *Colaboración escuela – familia*

- Fortalecimiento de la comunicación con las familias
- Fortalecimiento de las vías de participación de los padres en la toma de decisiones
- Desarrollo de contactos formales e informales

6. *Transformación de los servicios/recursos destinados a la educación especial*

- Destinados para todo el centro y centrados en el currículo
- El profesor de apoyo, clave para el trabajo colaborativo
- El psicopedagogo implicado en la estructura del centro
- La transformación de los centros de educación especial en centros de recursos para la educación inclusiva

5. **Procesos de centro que favorecen el cambio**

El progreso del centro hacia estas condiciones así como su consolidación y mantenimiento responde siempre a procesos lentos, progresivos, no ajenos a las dificultades, que suponen la negociación compartida de significados por parte del profesorado; en definitiva la toma de conciencia y la responsabilidad de llevar a cabo un conjunto de innovaciones que afectan a todo el centro. Estos procesos podrían resumirse en:

- Implicación de todo el profesorado en las finalidades que se persiguen y negociación de los objetivos. Este proceso compromete tanto la responsabilidad individual como la necesidad de consenso que incrementa la conciencia de equipo y lo cohesionan.
- Optimización de los recursos existentes, tanto materiales como personales.
- Potenciación de las responsabilidades individuales como contribución al proyecto de equipo y exigencia de la interdependencia positiva; en definitiva de la participación de todo el profesorado.
- Promoción de la reflexión sobre la práctica; de la crítica responsable y de la necesidad de acuerdos.
- Potenciación de la autoestima que se genera a partir de los pequeños logros iniciales, cosa que da mayor seguridad y estímulo al profesorado.
- Equilibrio entre la presión y el apoyo. La presión es necesaria como incentivo para mantener el ritmo de trabajo pero ha de verse compensada por la seguridad del apoyo de los compañeros y compañeras.
- Incorporación de la autoevaluación como factor de progreso.

6. Factores clave para una escuela inclusiva

Como síntesis de la exposición se ofrecen a continuación, siguiendo a Ainscow (2000), Faro y Vilageliu (2000) y Porter (2000), los factores considerados como clave para construir una escuela inclusiva:

- Partir de la experiencia y conocimientos propios; de sus éxitos, que a menudo son muchos, y también de sus dificultades. El profesorado ha de darse cuenta de que la solución está en sumar sus aportaciones.

- El convencimiento de la necesidad de avanzar hacia una concepción inclusiva de la educación como condición para una implicación plena y efectiva en el proyecto, aunque lógicamente puedan darse grados diferentes.
- Hacer del trabajo colaborativo el instrumento metodológico habitual para generar conocimiento que sirva de forma eficaz para responder a las diferentes necesidades del alumnado.
- Entender las dificultades (la heterogeneidad presente en las aulas) como oportunidades para diversificar la respuesta educativa que puede servirse del potencial de aprendizaje que supone el trabajo cooperativo de los alumnos y la colaboración entre iguales.
- Dotarse de una estructura de centro flexible, capaz de adaptarse a las características y necesidades del alumnado y del profesorado, y de una organización interna que prime la colaboración entre los docentes tanto en la planificación como en el trabajo en el aula.
- Mejorar la autoestima tanto por parte del alumnado como del profesorado.
- Diseñar y promover planes de formación del profesorado, fundamentalmente de centro, que suponga la reflexión sobre la propia experiencia y, cuando sea necesario, la colaboración de asesores externos.
- Incorporar la evaluación de los resultados, que puede adoptar diversas formas (autoevaluación, evaluación interna), como generadora de los procesos de cambio.

Otra condición, aunque no atribuible a los centros, es sin duda el apoyo decidido de la Administración Educativa, así como también de la comunidad. El compromiso político y económico es absolutamente imprescindible para un cambio eficaz y duradero hacia una escuela inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. (2000). The next step for Special Education. 5es. Jornades Tècniques d'Educació Especial. Barcelona: APPS.
- FARO, B. – VILAGELIU, M. (2000). Cap a una escola efectiva per a tots els alumnes. CEIP Dr. Fortià Solà (Torelló, Barcelona). 5es. Jornades Tècniques d'Educació Especial. Barcelona: APPS.
- GINÉ, C. (1998). ¿Hacia dónde va la integración? Cuadernos de Pedagogía, nº 269, pp. 40-45.
- PORTER, G. L. (1997). Critical elements for Inclusive Schools. En S.J. Pijl, C.J.W. Meijer y S. Hegarty (eds.), Inclusive Education, a Global Agenda. London: Routledge Pub.
- PORTER, G. L. – STONE, J. A. (2000). Les sis estratègies clau per al suport de la inclusió a l'escola i a la classe. 5es. Jornades Tècniques d'Educació Especial. Barcelona: APPS.
- STAINBACK, S. – STAINBACK, W. (1999). Aulas Inclusivas. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.
- UNESCO (1995). Las Necesidades Especiales en el Aula. Conjunto de materiales para la formación de profesores. París: Unesco.
- UNESCO (en prensa). Open File on Inclusive Education. París: Unesco.