

LA INCLUSIÓN ESCOLAR: PRINCIPIOS Y ESTRATEGIAS PARA HACERLA POSIBLE^[1]

Pere Pujolàs i Maset

RESUMEN

“La inclusión escolar: principios y estrategias para hacerla posible”

El artículo plantea que una escuela inclusiva es aquella en la que son atendidos –queridos y valorados– todos los alumnos, sean cuales sean sus características personales, no solamente en un mismo centro sino también en una misma aula. Sin embargo la inclusión plantea una serie de problemas o “efectos no deseados” que debemos evitar o, como mínimo, contrarrestar. Efectos como, por ejemplo, el miedo en el profesorado y en los padres, el aumento de conflictos o de conductas inapropiadas, las dificultades para ajustar el currículum a todos los alumnos, contemplando sus diferencias, etc. A continuación, se plantean los principios generales para trabajar desde un planteamiento inclusivo en la escuela y las estrategias a seguir. Se enumeran también los retos que la inclusión escolar plantea.

Palabras clave: Educación inclusiva. Necesidades educativas especiales. Psicopedagogía.

ABSTRACT

“School inclusion: principles and strategies to make it possible”

This article describes that in an inclusive school are attended – loved and valued– all the children whatever are their personal characteristics, not only inside the school, but in the same class. However inclusion can bring different kind of problems, or “non desirable effects”, that we must try to counteract. We are thinking for example on fear of parents and teachers, the increase of conflicts or inappropriate behaviour of other students, difficulties to adapt the curriculum to all children that are different,... We talk about the general principles to work in an inclusive approach in the school and we announce the strategies that can be followed. We talk also about all the challenges that school inclusion brings.

Key words: Inclusive education. Special educational needs. Educational psychology.

INTRODUCCIÓN

Hay muchos tipos de escuela. Y los diferentes tipos se pueden agrupar siguiendo criterios muy diversos. Uno de estos criterios puede ser por las características y las habilidades del maestro que está al frente de una aula y, por extensión, los rasgos más comunes del profesorado que está al frente de una escuela, y, todavía más en general, los aspectos fundamentales en torno a los que se articula todo un sistema educativo.

Según Wilson (1992), tradicionalmente se ha considerado que los profesores, para llevar a cabo un trabajo de calidad, deben tener tres tipos de habilidades: el conocimiento de la materia que enseñan, una capacidad pedagógica (es decir, las habilidades propias de su profesión de enseñantes, en forma de recursos, herramientas y técnicas), y el carisma de una personalidad magnética que “atraiga” y “enganche” los estudiantes. A estos requisitos, hay que sumar –según Wilson– la capacidad de reflexionar sobre su propia práctica profesional de docentes.

Personalmente me inclino a pensar que este cuarto requisito es una habilidad más amplia, que podríamos denominar la capacidad de análisis crítico sobre el mundo y la realidad concreta que le ha tocado vivir a él y a su alumnado, la que incluye, obviamente, la reflexión crítica sobre su propia práctica docente (sobre los contenidos que enseña y los recursos que utiliza). Y más que un cuarto requisito es algo que forma parte de su personalidad, de su forma personal de ser y de hacer,

que define –entre otros aspectos- su carisma, que puede ser, en función de todo ello, más o menos “atractivo” para su alumnado.

Evidentemente, detrás, o delante (depende de cómo se mire), de una determinada aula -como efecto, y, a la vez, como causa- hay un determinado maestro, con unos valores y unas creencias propias y determinadas, y con un estilo de hacer de maestro también propio. Del mismo modo, por extensión, podemos decir que detrás, o delante, de una determinada escuela, igual que de un determinado sistema educativo, hay unas determinadas opciones que los impregnan y configuran. De este modo, las características y habilidades diferentes de un maestro, antes mencionadas, se pueden tomar como la expresión –o, si queréis, como un símbolo- de los rasgos de identidad más acentuados que dan pie a escuelas diferentes y a diferentes maneras de entender la educación:

- Una escuela que ponga el acento en la transmisión de los contenidos académicos.
- Una escuela que valore fundamentalmente los recursos y la atención individualizada.
- Una escuela que, sin olvidar la pericia de los maestros para enseñar los contenidos de las diferentes áreas ni los recursos que hagan falta para atender a cada uno según sus necesidades específicas, da una gran importancia a la educación integral y acentúa la formación en valores como por ejemplo la justicia, el respeto y la solidaridad.

1. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Cuando nos referimos en una escuela inclusiva –o, más en general, en una educación inclusiva- hablamos de una escuela, o de un sistema educativo, preocupada –por supuesto- por los conocimientos que transmite en cada una de las materias que conforman su currículum y que dispone de los recursos necesarios para atender a todo el mundo, o que si no los tiene, los exige; pero, además, hablamos de una escuela que acoge y valora a todo el mundo porque, por encima de todo, valora la amistad, la tolerancia, el respecto a las diferencias y la solidaridad que son los pilares de una sociedad justa y democrática.

En un planteamiento como este, la escuela está abierta a todo el mundo, y no como una concesión gratuita, sino como una exigencia de justicia. Ya no hay que seleccionar los estudiantes: todos se incluyen en la escuela de su comunidad (de su pueblo, de su barrio...), cualesquiera que sean sus características personales y sus necesidades educativas. El lugar donde se deben escolarizar los niños y niñas es indiscutible: en la escuela común, donde van sus hermanos, sus amigos, sus vecinos, y en el aula que les corresponde por edad. No hay vuelta de hoja, esto no se pone en entredicho.

La educación inclusiva –según Susan Bray Stainback (2001c)- es el proceso por el cual se ofrece a todos los niños, sin distinción de discapacidad, raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembro de la clase ordinaria y de aprender de sus compañeros, y junto con ellos, dentro del aula. Y las escuelas inclusivas se basan en este principio: todos los niños, incluso aquellos que tienen discapacidades más severas, deben poder ir a la escuela de su comunidad con el

derecho garantizado de ser ubicados en una clase común. Se pueden contemplar otras alternativas, pero sólo eventualmente y cuando se hayan hecho todos los esfuerzos para hacer factible su atención en el aula ordinaria y siempre que estas alternativas representen claramente un mejor beneficio para el alumno. "Como resultado, los estudiantes con necesidades especiales o discapacidades van a la escuela donde ya irían si no fueran discapacitados y van a una clase común con los compañeros de su edad". (Porter, 2001, pág. 7).

El éxito de una escuela y de un sistema educativo inclusivos se mide sobre todo por el "valor añadido" que es capaz de dar a los niños y a las niñas y a los chicos y a las chicas que educa, en relación a aquello que sabían y a aquello que eran y valoraban en el momento que entraron. No se valora –como mínimo, no se valora únicamente- por el número de estudiantes que llegan a una meta establecida por adelantado (que obtienen el título correspondiente, o que pueden ingresar en la universidad...), sino por el progreso que han conseguido en el desarrollo de todas sus capacidades. Conozco una escuela de educación infantil y primaria de una barriada habitada mayoritariamente por familias de etnia gitana que, a juzgar por el número que "triunfan" al instituto más tarde, sería de una calidad muy baja; no obstante, es de una gran calidad por lo que consigue hacer con la mayoría de aquellos chavales... Aquí la pregunta clave es esta: ¿Qué podemos hacer para *todos* los alumnos, que son diversos, para que todos aprendan al máximo de sus posibilidades? (Y no, como se preguntan muchos: Qué podemos hacer para que los alumnos "diversos" aprendan, además de lo que ya hacemos para los "no diversos"?).

En una escuela inclusiva sólo hay alumnos, a secas, sin adjetivos; no hay alumnos *corrientes* y alumnos *especiales*, sino simplemente alumnos, cada uno con sus propias características y necesidades. La diversidad es un hecho natural, es la normalidad: lo más normal es que seamos diferentes (afortunadamente...).

Sin embargo, esto no debe dejarnos caer en un relativismo absurdo que nos lleve a negar la diversidad y las consecuencias, algunas negativas, de esta diversidad, contra las cuales hay que luchar y no "hacer ver" que no están... Andrea Canevaro (1985) advierte que, del mismo modo que no podemos tener una actitud de rechazo de los otros porque son "diferentes", de rechazo de una diferencia considerada no aceptable en la relación entre personas, tampoco podemos tener una actitud de aceptación del otro creyendo que la diversidad no existe, cerrando los ojos a la realidad, proclamando una igualdad falsa que niega, o minimiza, los eventuales efectos de la discapacidad o de la diferencia en general:

"De la primera actitud puede nacer, a través de un sentimiento de culpa, la aceptación del otro sin ninguna expectativa. En cambio, en el segundo caso, la expectativa va dirigida a otro ideal, no real y no histórico. Los dos casos, que se complican en los detalles particulares, son un rechazo del encuentro entre persona y persona, para refugiarse en predeterminaciones incluso de signo opuesto." (Canevaro, 1985, p. 58).

Y si sólo hay una "clase" de alumnos, sólo puede haber una "clase" de centros: ya no hay escuelas ordinarias y escuelas especiales, sino simplemente escuelas, escuelas para todo el mundo. Y si no hay selección del alumnado entre centros, tampoco debe haber entre aulas. La composición de los grupos de alumnos es intencionadamente heterogénea y tiene que seguir la distribución normal de la

población: una clase tiene que ser el reflejo, en "pequeño", de la escuela, y la escuela tiene que representar, en "pequeño", a toda la sociedad: una sociedad que es diversa, plural, no homogénea.

Este es el planteamiento teórico que hace la UNESCO, del que deben perseguir, y cómo tienen que ser las escuelas en todo el mundo, y en qué presupuestos se tienen que fundamentar (UNESCO, 1995):

- Se da por supuesto que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por lo tanto, se tiene que adaptar a las necesidades de cada niño, más que no cada niño adaptarse a unos supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y a la naturaleza del proceso educativo.
- El término "necesidades educativas especiales" se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Otros muchos niños, no sólo los que tienen alguna discapacidad, experimentan dificultades de aprendizaje y tienen, por lo tanto, necesidades educativas especiales en algún momento de su escolarización.
- Los centros educativos, y más en la enseñanza obligatoria, tienen que acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o del tipo que sean. Tienen que acoger a niños discapacitados y a niños muy dotados, a niños que viven en la calle y trabajan, en niños de poblaciones remotas o nómadas, a niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales, y a niños otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados.
- Los centros educativos, por lo tanto, tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluso a aquellos que tienen discapacidades graves. Cada vez hay un mayor consenso sobre el hecho que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sean incluidos en los planes educativos elaborados para la mayoría de los niños y niñas.
- Esta idea ha llevado al concepto de escuela inclusiva, cuyo principal reto es desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito todos los estudiantes, incluso los que tienen alguna discapacidad grave.
- Una pedagogía centrada en el niño es positiva para todos los alumnos y, consecuentemente, para toda la sociedad. El mérito de los centros que practican esta pedagogía no es solo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños y niñas, sino que, con su creación y extensión, se da un paso muy importante, e imprescindible, para cambiar las actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todo el mundo y construir sociedades integradoras. Efectivamente, las escuelas que se centran en el niño son la base para la construcción de una sociedad centrada en las personas que respete tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos

De esta orientación inclusiva participan plenamente un conjunto de centros de algunos estados de Canadá y de los EE.UU. En Canadá, este movimiento fue promovido por Gordon Porter en un distrito escolar de la provincia de New

Brunswick, con 14 escuelas y unos 5000 estudiantes en una área de 7200 km² (Porter, 2001).

Por lo tanto, no nos quedamos a mitad de camino ni rebajamos el planteamiento inclusivo de la educación: cuando hablamos de inclusión escolar hablamos de acoger en una misma escuela, por razones fundamentalmente éticas pero también de cariz psicopedagógico, a todos los alumnos, sin excepción, cualesquiera que sean sus características personales.

2. POSIBLES CONSECUENCIAS DE LA INCLUSIÓN DE ALUMNADO CON DISCAPACIDADES IMPORTANTES EN UN CENTRO ORDINARIO

Dicho esto, seamos realistas. Es evidente que la inclusión de alumnos con alguna discapacidad importante en los centros ordinarios comporta consecuencias que hay que tener muy presentes. Un estudio presentado por Susan Bray Stainback[2], pone de manifiesto que el proceso de inclusión de algunos alumnos con discapacidades en un centro de secundaria tuvo las siguientes repercusiones, que – en un grado u otro- también se están dando en nuestros centros:

a) El cambio que supone la inclusión de este alumnado en un centro ordinario genera miedo, ansiedad, incertidumbre..., debido al desconocimiento de las características de este alumnado, tanto en el profesorado como en el resto del alumnado:

- Miedo de no saber qué tenemos que hacer con este alumnado y cómo tenemos que tratarlo.
- Miedo de que su presencia dificulte nuestra actividad docente y de que perjudique el rendimiento de los otros alumnos.

b) Aumentan los problemas de conducta y los conflictos entre los estudiantes, generados, de forma directa o indirecta, por este alumnado (interacciones sociales negativas), como por ejemplo:

- Ponerse a cantar en momentos inapropiados...
- Enrabiadas, pataletas, negarse en redondo a hacer algo...
- Actos violentos (de diferente grado): dar empujones, picar a un compañero, echar objetos, autolesiones...
- Timidez e indecisión a la hora de participar en las actividades generales del centro. Se "refugian" con los "suyos" compañeros y con los "suyos" educadores...
- Rechazo, burlas, insultos, provocaciones..., por parte de algunos alumnos corrientes, hacia los estudiantes con discapacidades.

c) Algunas familias de los estudiantes ordinarios muestran el temor de que el tiempo que el profesorado dedica a los estudiantes discapacitados sea en detrimento de la atención que también tienen que recibir sus hijos, y manifiestan su preocupación por el hecho de que los estudiantes con discapacidades "acaparen" los recursos disponibles para la educación de todo el mundo.

d) Cuesta concretar el currículum del alumnado con discapacidades: qué pueden aprender, qué tienen que aprender o es prioritario que aprendan, cómo enseñarles y cómo evaluarles, etc.

e) Igualmente, hay dificultades para determinar y concretar la participación de los estudiantes con discapacidades en las actividades de aprendizaje dirigidas al alumnado de las aulas corrientes –objetivo que se persigue desde un enfoque inclusivo de la educación- por las diferencias tanto notables en el rendimiento académico de unos y otros.

3. QUÉ PODEMOS HACER?

Ante estas “consecuencias no deseadas” la cuestión clave es encontrar la manera de evitarlas o, si se dan, de contrarrestarlas. En este apartado quiero destacar los principios generales que deberían presidir la atención a todo el alumnado del centro, no solo de los alumnos que tienen alguna discapacidad y, en segundo lugar, ofrecer algunas ideas prácticas que se han llevado a cabo en centros de otros países que han optado decididamente por la inclusión escolar.

3.1 Principios generales

La atención a todo el alumnado de un centro, cualesquiera que sean sus características, tengan o no necesidades educativas especiales, debe estar presidida por los siguientes principios generales:

a) Principio de inclusión

El alumnado con discapacidades importantes, en un centro ordinario, debe participar, tanto como sea posible, y tantos alumnos con discapacidad como sea posible, en las actividades generales y en la vida del centro, así como en las actividades de enseñanza y aprendizaje dentro del aula. Este principio supone, por lo tanto, algo más que la simple ubicación física en el aula de este alumnado en un centro ordinario.

Este “principio de inclusión”, más general, tiene que ir acompañado ineludiblemente de estos otros tres principios:

b) Principio de normalización

Hay que tratar a los alumnos con discapacidades del mismo modo que tratamos al alumnado corriente: el mismo régimen disciplinario, las mismas normas de convivencia... evitando las actitudes permisivo-compasivas y las de sobreprotección.

c) Principio de personalización

Además, hay que tratar a todo el mundo igual, pero cada cual según sus características personales. No estaría bien regañar a un niño sordo porque no oye... No podemos aplicar el mismo régimen a alguien que hace una cosa que no está bien, sin saber que no está bien, o sin poderse controlar, que a otro que lo hace sabiendo que está mal o pudiéndose controlar...

d) Principio de igualdad de oportunidades

Tratar a todo el mundo igual, de forma personalizada, quiere decir tratar a todo el mundo igual de bien, de acuerdo con aquello que cada uno necesita para lograr los hitos últimos de la educación, que son los mismos para todo el mundo. Es decir, no se pueden dividir en partes iguales los recursos (dar a todo el mundo exactamente los mismos recursos), sino dar a todo el mundo los recursos que requiere en función de sus necesidades educativas (los y las alumnas con necesidades

educativas especiales vinculadas o derivadas de alguna discapacidad –que no tienen los otros alumnos- requieren, evidentemente, recursos educativos especiales –que no requieren los otros alumnos).

Se trata de cuatro principios complementarios, no contradictorios. A pesar de que cuesta mucho encontrar el equilibrio entre los cuatro, no tenemos más remedio que aplicarlos todos, o ir avanzando en la aplicación de todos estos principios, si queremos ser el máximo de justos posible con todos los alumnos.

3.2. Estrategias de socialización

La socialización –junto con la personalización- es uno de los dos procesos educativos fundamentales, y una de las dos finalidades educativas básicas: educamos a los alumnos –desde la educación escolar- para que desarrollen al máximo sus habilidades y capacidades personales y sus habilidades y capacidades sociales, para que sean “personas”, crezcan como tales, y se conviertan en “personas sociales”, capaces de formar parte de una comunidad, como miembros autónomos, críticos y responsables.

Pero la socialización –o, más exactamente, una buena socialización- también es una condición indispensable para poder aprender: si un alumno no está integrado dentro de la comunidad educativa, si no se siente aceptado y querido, difícilmente podrá aprender algo. Esto, evidentemente, vale para todo el alumnado, no solo para aquellos que tienen alguna discapacidad.

Está demostrado, y muy documentado, que el simple contacto con los alumnos discapacitados no produce la aceptación de estos por parte de sus compañeros de la escuela o el instituto (Parrilla, 1992). Precisamente este es el principal error que se ha cometido, en mi opinión, en el proceso de integración en muchos sitios: pensar que, por el solo hecho de estar en contacto, todo el resto (la aceptación por parte de los compañeros e incluso el aprendizaje de las habilidades sociales y de los contenidos académicos) se daría de forma casi automática...

Por eso, hay que desarrollar y valorar estrategias y programas que promuevan las interacciones sociales entre los alumnos discapacitados y los corrientes, y que favorezcan un clima de aceptación y respeto mutuo.

Se han experimentado y valorado tres tipos de programas (Parrilla, 1992):

- Programas para enseñar y desarrollar las habilidades sociales apropiadas a los alumnos con discapacidades que, como es lógico, tienen que aprender –y se lo debemos enseñar de forma explícita- a relacionarse con las otras personas (compañeros y adultos) de manera adecuada.
- Programas para enseñar y motivar a los alumnos corrientes a participar activamente en la integración de sus compañeros discapacitados. También los alumnos corrientes tienen que aprender –y también se lo tenemos que enseñar de forma explícita- a conocer sus compañeros discapacitados y a relacionarse de manera adecuada, del mismo modo que se les enseña como se tienen que relacionar correctamente con sus compañeros sin discapacidad y con las personas adultas.

- Programas para facilitar, promover y optimizar la interacción entre iguales de los alumnos con discapacitado y los alumnos corrientes: unos y otros, solo podrán poner en práctica sus habilidades sociales -que es la mejor manera de aprenderlas- en la medida que tengan ocasión de compartir de forma continuada espacios, tiempos, actividades...

Se trata de tres tipos de programas complementarios: difícilmente la socialización del alumnado se consolidará si no se llevan a cabo estrategias englobadas en los tres tipos de programas.

3.2.1 Programas para enseñar y desarrollar las habilidades sociales apropiadas a los alumnos con discapacitados

Según Ángeles Parrilla (1992) se han utilizado fundamentalmente tres estrategias que, debidamente combinadas, tienen efectos positivos sobre los alumnos con quienes se trabaja:

a) "Manipulación de consecuencias"

Consiste en ofrecer una "consecuencia" (en forma de refuerzo) al alumno en virtud de su conducta social. Las técnicas más utilizadas son:

- *El refuerzo social contingente* (reforzamiento positivo, público y sistemático, cuando el alumno "objetivo" interactúa de forma adecuada)
- *Los Programas de refuerzo a base de fichas o puntos ("economía de fichas")*: Se da o se quita al alumno -en función de la naturaleza "positiva" o "negativa" de su conducta social- un punto o una ficha que después puede cambiar por algún premio o recompensa.

El problema de este tipo de técnicas -claramente conductistas- es la permanencia en el tiempo de las conductas apropiadas: cuando no hay "refuerzo" o "premio" desaparece muchas veces la conducta social apropiada.

b) "Modelado"

Consiste en exponer al alumno la conducta de un "modelo" que representa la "conducta deseada", por medio de películas, vídeos o de situaciones reales. La inclusión -la atención de los alumnos con discapacidad en un centro corriente- ofrece más oportunidades -si se buscan y se preparan debidamente- de exponer a los alumnos con alguna discapacidad a un repertorio más alto de conductas normalizadas, que no si son atendidos en centros especiales.

c) "Manipulación de antecedentes"

Consiste en crear una situación en la cual se produzca alguna interacción social entre un alumno con discapacidad y uno sin discapacidad. Una de las técnicas más utilizadas en esta estrategia es la que se conoce con el nombre de *Iniciación por parte de un compañero*, que consiste en pedir -y preparar- a un alumno, compañero del alumno con discapacitado, para que inicie una relación con él. Desde la pedagogía hablamos de *Tutoría entre iguales* para designar la misma estrategia.

3.2.2 Programas para enseñar y motivar los alumnos corrientes a participar activamente en la integración de sus compañeros con discapacitados

Se han experimentado dos tipos de estrategias:

a) "Currículum general + contenidos añadidos"

Se intenta modificar las actitudes del alumno corriente por medio de la introducción en el currículum de contenidos relacionados con las diferencias individuales o las discapacidades y de hacer vivir experiencias relacionadas con estas discapacidades (ver algún vídeo o alguna película sobre alguna discapacidad, leer algunos textos, escuchar algunos testigos, realizar ejercicios de simulación, etc.)

b) "Currículum inclusivo"

Se incluyen, dentro del currículum general, contenidos relacionados con las habilidades sociales adecuadas que cualquier persona tendría que dominar y aplicar en su vida, dentro y fuera de la escuela. Por ejemplo: se puede dar fácilmente el caso que cuando un alumno con discapacidad tenga alguna conducta inapropiada que provoca risas y distorsión entre los alumnos corrientes, se "regañe" o incluso se "castigue" al primero diciéndole que no lo tiene que hacer, pero, en cambio, no se regañe a los alumnos corrientes que "aprovechan" la conducta incorrecta de su compañero para levantar el alboroto... Lo que habría que hacer es enseñar al alumno con discapacidad a tener conductas apropiadas, pero también habría que enseñar a los otros a ser tolerantes con el compañero con discapacidad y respetarle cuando tiene alguna conducta inapropiada y ayudarle a cambiarla.

Por lo tanto, no se trata, solo, de dedicar tiempo a la supresión, disminución o cambio de conductas inapropiadas e indeseables, sino también de enseñar y aprender los comportamientos sociales adecuados de todos: una cosa es "controlar" el comportamiento social de los alumnos y "sancionarlo" positivamente ("premiando" la buena conducta) o negativamente ("castigando" la mala conducta), y otra cosa es "enseñar" a todo el mundo el comportamiento adecuado.

En esta estrategia, los comportamientos sociales adecuados son objeto de enseñanza sistemática por parte del profesorado a todo el alumnado de un centro, tenga o no alguna discapacidad. En nuestro ordenamiento curricular, se corresponden a los contenidos de actitudes, valores y normas, el trabajo sobre los que se puede constituir uno de los "ejes transversales", entendidos como contenidos que hay que trabajar con los alumnos, de forma ordenada y sistemática, desde las diferentes áreas curriculares.

3.2.3 Programas para facilitar, promover y optimizar la interacción entre iguales de los alumnos con discapacitados y los alumnos corrientes

Se han experimentado fundamentalmente dos tipos de estrategias, complementarias, que se tienen que dar -para ir bien- en el orden que se exponen a continuación:

a) "Estrategias de socialización en grupo, desarrolladas en marcos naturales"

Consisten en crear una situación en la cual puedan actuar con naturalidad alumnos con discapacidades y alumnos corrientes. Esto supone, como condición previa, que

los alumnos con discapacidad se integren en un grupo de tutoría, en una proporción natural (y no que formen un grupo aparte).

Algunas técnicas o recursos utilizados en estas estrategias son:

- *Participación en actividades de su grupo de tutoría*
Se trata de programar actividades de tutoría (juegos cooperativos, juegos de rol, salidas o excursiones, visitas...) en las cuales tengan la oportunidad de interactuar los alumnos corrientes y los alumnos con discapacitado.
- *"Red de apoyos entre compañeros" (Stainback y Stainback, 1999)*
William y Susan Stainback (1999) ponen de manifiesto la importancia de la contribución de los compañeros corrientes a la hora de apoyar a sus compañeros con discapacidad. Se trata de organizar lo que ellos denominan "Sistema de compañeros y amigos", grupos de alumnos que voluntariamente (como un tipo de "ONG" interna del centro) ofrecen su apoyo a un compañero con discapacidad. Se trata de un apoyo material (ayudarlo a desplazarse, por ejemplo), apoyo moral (animarlo, apoyarle en los ratos libres, como la hora del patio, las excursiones, salidas o visitas...), apoyo educativo (ayudarlo en las tareas académicas fuera de la escuela...), etc.

En relación a esta "Red de apoyos entre compañeros" proponen algunas técnicas concretas:

- *"Círculos de amigos"*: Se trata de una dinámica (o de una actividad) que permite representar gráficamente las diferencias entre los "círculos de amigos" de los alumnos corrientes y los "círculos de amigos" de un alumno con discapacitado. En cuatro círculos concéntricos se anotan, en el círculo central, la persona o personas con quienes mantienen una relación de amistad más íntima; en el círculo más periférico, se anotan las personas o colectivos con quienes mantienen en el centro una relación más "profesional" o "circunstancial" (profesorado, conserje, personal no docente, especialistas...), y en los dos círculos intermedios, el nombre de sus amigos, según el grado de amistad que mantienen con ellos: los más amigos en el círculo más cerca del central, y los no tan amigos en el círculo más periférico. Esto permite visualizar las diferencias notables que se suelen dar entre los "círculos de amigos" de un alumno corriente y los de un alumno con discapacidad.

- *"Contratos de colaboración"*, como un recurso para educar la responsabilidad de los estudiantes: Cuando un estudiante se integra a un "Sistema de compañeros y amigos" se le pide que firme un contrato en el cual conste a qué se compromete (el "apoyo" que se compromete a dar a su compañero, discapacitado o no) y quien lo sustituirá en caso de que algún día no pueda cumplir su compromiso. Los alumnos con alguna discapacidad también pueden suscribir un "Contrato de colaboración": también ellos se pueden comprometer a dar algún tipo de apoyo a algún compañero, tenga o no tenga alguna discapacidad...

- *"Comisión de apoyos entre compañeros" (Stainback y Stainback, 1999)*

Se trata de una comisión que funciona en cada grupo clase, y de la que forman parte, por turnos, todos los estudiantes del grupo, tengan o no alguna discapacidad. El objetivo de esta comisión, que se reúne periódicamente, es determinar de qué manera se pueden dar más apoyo mutuo, de forma que el grupo clase se convierta cada vez más en una comunidad más acogedora.

b) "Estructuración cooperativa del aprendizaje a la aula"

Se trata de estrategias que suponen la estructuración cooperativa del aprendizaje al aula, de forma que, al menos en algunas actividades (y en tantas como sea posible) también puedan participar los alumnos con discapacidad. Estas estrategias se basan en el aprendizaje cooperativo, como una forma de organizar el trabajo en el aula opuesta al aprendizaje individual o competitivo.

El aprendizaje cooperativo tiene grandes ventajas:

- Potencia el aprendizaje de todos los contenidos, no sólo los de actitudes, valores y normas, sino también los más académicos (conceptos y procedimientos).
- Facilita el aprendizaje de todos los alumnos, no solo de los que tienen más problemas para aprender.
- Facilita la participación activa de los alumnos.
- Facilita la integración, y la interacción, de los alumnos corrientes con los alumnos discapacitados.
- Mejora la calidad de la relación entre los alumnos corrientes y los alumnos discapacitados.

Trabajar en equipo en clase, y, por lo tanto, aprender de forma cooperativa, no es fácil. También tiene que ser objeto de enseñanza por parte del profesorado, de forma sistemática: tenemos que enseñar a los alumnos a trabajar en equipo, del mismo modo que les enseñamos los otros contenidos escolares –de una manera sistemática y persistente- porque no se trata solo de un recurso metodológico, sino de un contenido más que los alumnos también deben aprender.

Por otro lado, trabajar juntos alumnos diferentes, en una misma aula, también supone la adecuación de aquello que se enseña a las características personales de los diferentes alumnos. Es decir, hay que utilizar medidas de personalización de la enseñanza (como la Programación Multinivel), sobre las cuales se está trabajando con insistencia (Ruiz, 1999).

Finalmente, hay muchas técnicas de aprendizaje cooperativo –que se pueden aplicar en el aula con los alumnos corrientes- y que facilitarían la participación – más o menos puntual o continuada- de los alumnos con discapacidades en las actividades de enseñanza y aprendizaje de las aulas corrientes (Pujolàs, 2003). Algunas de estas técnicas, que se han experimentado con éxito en nuestro contexto educativo, son estas:

- Jigsaw (o Rompecabezas)
- Grupos de Investigación (Trabajo por proyectos)
- TAI (Equipos de ayuda individualizada)
- TGT (Juego del JET, del cual existe –está en fase de experimentación- una versión informática, en forma de juego de ordenador).

- Tutoría entre iguales
- Tutoría entre iguales con el rol invertido

4. PARA ACABAR, ALGUNOS RETOS

Avanzar hacia aquí no es fácil. Es todo un reto que tendremos que afrontar con valentía, todos juntos, "pase lo que pase"... Este reto se puede concretar en los siguientes puntos, que solo anuncio:

1. Creémoslo: Estar convencidos que un planteamiento plenamente inclusivo de la educación es justo (en el fondo, la razón fundamental a favor de la inclusión es de tipo ético o moral: todo el mundo tiene derecho en una educación de calidad, y ésta se da fundamentalmente en entornos educativos inclusivos, no selectivos), necesario (para todo el alumnado, no sólo para los que tienen alguna discapacidad: sólo aprenderán a vivir en sociedad personas diferentes, si en la escuela aprenden juntos alumnos diferentes y, así, aprenden que pueden aprender juntos –aprenden a convivir-, a pesar de sus diferencias), y posible (difícil, pero posible...). Esto supone:

- Legislar, regular, en esta dirección, con valentía y convicción.
- Velar por la formación específica, tanto inicial como permanente.
- Promover la innovación y la investigación
- Sensibilizar a la opinión pública (una buena serie televisiva sobre una escuela inclusiva haría un bien enorme...)
- Etc.

2. Respetar el principio de la "proporción natural" en la escolarización del alumnado: el alumnado de los centros tiene que reflejar la composición social de la comunidad (pueblo, barrio...). De todas maneras, hay que hacer algunas "correcciones" en las zonas donde la "distribución natural" no sea heterogénea...

3. Reducción del número de alumnos por grupo: personalmente pienso que se tendría que avanzar hacia una media de 20 alumnos por aula (un máximo de 25 alumnos). Menos alumnos por aula –sobre todo si son mucho menos- tampoco sería interesante, educativamente hablando... De todas maneras, esta condición tiene que ir acompañada, ineludiblemente, por la siguiente:

4. Aumento del profesorado especialista, no sólo dentro del centro, sino incluso dentro del aula.

5. Cambios sustanciales en la metodología y la organización del trabajo en el aula: con una estructura de aprendizaje cooperativa es posible que puedan aprender juntos, en una misma aula, alumnos diferentes e incluso muy diferentes, si se cuenta con los apoyos necesarios.

6. Implicación de toda la comunidad: los padres, las madres, otros familiares, servicios sociales y educativos, voluntarios... se deben implicar en la educación de las futuras generaciones de una comunidad determinada (avanzar hacia los planteamientos de las llamadas "comunidades de aprendizaje").

Notas:

[1] Artículo publicado en ÁMBITOS DE PSICOPEDAGOGÍA nº 15, otoño de 2005.

[2] Es un estudio sobre un programa de educación inclusiva en un centro de secundaria situado en un barrio de clase media en una ciudad de 35000 habitantes del medio-oeste de los EE.UU., y que nos presentó la profesora Susan Bray Stainback, en un seminario que se hizo en la Universidad de Vic, en febrero de 2001.

Referencias bibliográficas

- PARRILLA, A. (1992): *El profesor ante la integración escolar: "Investigación y formación"*. Capital Federal (Argentina): Ed. Cincel.
- PORTER, G.L. (2001): "Elements crítics per a escoles inclusives. Creant l'escola inclusiva: una perspectiva canadenca basada en quinze anys d'experiència". Dins *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*. Vol. 5, núm. 1, pàg. 6-14.
- PUJOLÀS, P. (2003): *Aprende juntos alumnos diferentes. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo.
- RUIZ i BEL, R. (1999): "Algunes reflexions i propostes sobre aspectes conceptuals i pràctics de les Adequacions Curriculars. Disseny de "Bases Curriculars Comunes" per a tot l'alumnat i adequació personalitzada del currículum". Dins *Suports. Revista catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, Vol. 3, núm. 2, pàg. 121-148.
- STAINBACK, S. B. (2001c): "Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva". Dins *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*. Vol. 5, núm. 1, pàg. 26-31.
- STAINBACK, S. i STAINBACK, W. (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea. (Original del 1992).