

“Exigencias que Plantea la Calidad en el Tratamiento Educativo de la diversidad”

(Ponencia presentada al VII Congreso Internacional ‘Educación para el Talento’, Puerto Vallarta (Jalisco, México), 10-12 de febrero de 2005)

Samuel Gento Palacios

1.- Conceptualización del término “calidad” y su aplicación en educación

Si la calidad de la educación es hoy una necesidad generalmente sentida por los individuos y los grupos humanos para su propio desarrollo y progreso, ningún sistema educativo puede considerar totalmente lograda dicha calidad si no incluye el adecuado tratamiento educativo, acomodado a dicho paradigma de calidad, de todas las personas, incluidas aquellas que presentan alguna especial necesidad o diversidad.

Pero, ¿cuál es realmente el significado del término “paradigma”? Lo hemos definido como “el marco de referencia ideológico o conceptual que utilizamos para interpretar la realidad. El paradigma, por tanto, no se orienta “per se” a una incidencia sobre la realidad, sino más bien a la interpretación de la misma bajo un prisma conceptual determinado. En cuanto modalidad interpretativa, el término paradigma está próximo al de enfoque” (Gento, S., 1995).

La “calidad” aplicada a la educación es hoy un tema recurrente en la mayoría de los países. Aunque el movimiento en pro de la calidad no surge, en sus primeras fases, dentro del ámbito educativo, su penetración en éste es cada vez más intensa. Recordamos, a tal efecto, la afirmación del británico Christopher Winch, quien afirma sobre este aspecto lo siguiente: “La cuestión de la calidad domina la mayor parte del actual debate educativo en el mundo occidental” (Winch, Ch., 1996: 11).

La extensión del término calidad en múltiples esferas de la actividad humana y, ciertamente, en educación, es hoy una realidad. Son numerosas las publicaciones que han salido a la luz recientemente en las que, de una u otra manera se aborda la educación bajo en enfoque o paradigma de la calidad. Entre el informe de la OCDE sobre “Escuelas y Calidad de Enseñanza” (OCDE, 1991) y el último informe de la UNESCO sobre “Educación para Todos. El Imperativo de la Calidad” (UNESCO, 2004) cabe insertar un buen número de publicaciones, congresos, conferencias, jornadas, documentos normativos o manifestaciones públicas en las se aborda la educación bajo el paradigma de la calidad.

1.1.- Importancia de la educación

La extensión de este enfoque o paradigma ha sido debida hoy, en gran medida, a la necesidad universalmente sentida de la importancia de la educación para el desarrollo de los seres humanos y de los grupos o sociedades constituidos por tales seres humanos. Un buen indicador de esta importancia de la educación en el mundo actual puede ser la preocupación por la misma que muestran sectores relevantes del mundo productivo y de

sectores económicos (entre los que cabe mencionar la propia Organización de Cooperación y Desarrollo Económico -OCDE-).

En la actualidad, nadie niega la extraordinaria importancia de la educación, como medio para conseguir el progreso de las personas y de los pueblos. E, incluso, no se pone hoy en duda la necesidad de mantener sistemas formalizados de educación e instituciones en las que de un modo sistemático y profesionalizado se promueva esta educación. Como evidencia de esta importancia de la educación, citamos aquí el informe a la UNESCO realizado por un grupo de expertos internacionales, coordinados por Jacques Delors, en el que se afirma lo siguiente: “En el amanecer del siglo XXI, la actividad de la educación y de formación se ha convertido en uno de los motores principales del desarrollo” (Delors, J., 1996: 74).

En el mismo informe citado se afirma, además, lo siguiente: “Frente a los numerosos desafíos del futuro, la educación aparece como un instrumento indispensable para permitir a la humanidad progresar hacia ideales de paz, de libertad y de justicia social”.

Conviene no olvidar, sin embargo, que la importancia de la educación no debe entenderse como la causa o factor exclusivo determinante del progreso de los individuos y, sobre todo, de los grupos humanos. Admitir que su importancia se ha mostrado evidente, no puede hacernos olvidar que la educación es una realidad social y que determinados grupos humanos configuran peculiares sistemas e instituciones educativas. Pero la realidad es que, en la actualidad, puede afirmarse con carácter general que las sociedades consideradas más desarrolladas invierten más recursos en educación y, por otra parte, las sociedades que más recursos invierten en educación son las que alcanzan mayores cotas de desarrollo.

La aceptación de la necesidad de la educación no impide el clamor que se eleva en prácticamente todos los países sobre la necesidad de transformarla. Si nadie niega hoy la importancia de la educación para el mantenimiento y progreso del bienestar alcanzado por la humanidad, son cada vez más numerosas las instancias que reclaman un nuevo enfoque o paradigma de la educación, que se acomode a las nuevas exigencias que los individuos y los grupos humanos reclaman en el comienzo del siglo XXI: “No hay progreso sin educación. Pero la educación por sí sola no es garantía de progreso; depende de la calidad de la educación” (Braslavski, C., 2004: 38).

1.2.- Críticas a cómo se desarrolla actualmente la educación

Desde el informe de James Coleman sobre la igualdad de oportunidades en educación, se ha venido poniendo en tela de juicio la calidad de las instituciones educativas. En dicho informe se llega a afirmar que “los centros escolares tienen escasa incidencia en el rendimiento de los estudiantes con independencia de su situación de partida y del contexto social y general” (Coleman, J.S. y otros, 1966: 325). Los factores que realmente inciden en el rendimiento escolar y en su vida adulta son el estatus socioeconómico de la familia y el contexto del alumno.

Cierto que en un informe posterior, el propio James Coleman y sus colaboradores ponen de manifiesto, además de ciertas diferencias entre los centros

públicos y los privados, que sí se da una influencia de la actuación de los centros escolares sobre el rendimiento de los alumnos (Coleman, J.J., Hoffer, T. & Kilgore, S., 1982).

Aunque puede pensarse que la situación que se describe en el informe Coleman citado es exclusiva de los Estados Unidos de Norteamérica o de este continente, afirmaciones semejantes han sido realizadas en diversos países europeos por distintos autores. Así, Hartmut von Hentig afirma, en Alemania, lo siguiente: “La preocupación es grande, real y en ningún caso tranquilizadora. Puede ser, sin embargo, que las malas noticias nos ayuden a un análisis más profundo de la realidad, a la búsqueda de un mensaje de salvación y a una alternativa de los estudios y prospectivas, de los análisis de la escuela y de los planes de reforma de los últimos treinta años” (Hentig, H. Von, 1993: 11).

En España, Carlos Rosales se pronuncia de un modo parecido al afirmar que “se podría decir que desde 1968 la escuela vive una situación de crisis de confianza (...); la sociedad parece como si hubiera perdido su confianza en ella, sin atreverse sin embargo a romper el modelo en el que ancestralmente la había fundamentado” (Rosales, C., 1991: 221).

En la órbita de América Latina y refiriéndose a la misma, Silvia Schmelkes afirma desde México: “Se ha llegado al término de un proceso educativo mediante el cual se han obtenido abundantes logros cuantitativos a expensas de menoscabar la eficiencia, la calidad y la equidad. Pasar de este sistema a otro que privilegie la calidad y su efectiva difusión a todos los niveles de la sociedad, así como las sinergias entre los distintos procesos de difusión y de generación del conocimiento, y entre ellos y la economía, constituye la gran tarea de América Latina para el próximo decenio” (Schmelkes, S., 1995: 12).

El 20 de abril de 1999 se repite un hecho violento en una Escuela en los Estados Unidos de Norteamérica: en la High School “Colombine”, de Littleton, en el Estado de Colorado, dos adolescentes alumnos de la escuela asesinan en la misma a otros catorce alumnos, dos profesores y un policía; después, ambos alumnos asesinos se suicidan en la biblioteca de la misma escuela. Sin embargo, los informes que se habían emitido sobre estos últimos los definían como alumnos brillantes e, incluso, muy brillantes. Tal vez sea éste uno de los sangrientos episodios que ponen de manifiesto de modo dramático la urgente necesidad de cambiar la educación.

1.3.- Necesidad de un nuevo paradigma en educación

Las evidencias que se producen en el interior de los centros educativos y las expectativas no siempre alcanzadas de la propia sociedad reflejan la necesidad de modificar el enfoque básico de la educación actual. Además de ello, las manifestaciones actuales de expertos en educación y los recientes informes sobre la misma sugieren la necesidad de modificar dicho enfoque básico o paradigma en educación. A estos efectos, parece destacable mencionar el informe de la O.C.D.E. sobre “Escuelas y Calidad de la Enseñanza” donde se afirma -entre otras cosas- lo siguiente: “A los jóvenes se suman los padres, los profesores y los empresarios en la acusación general según la cual la educación

falla en el logro de unos *objetivos no cognitivos* que todos coinciden en considerar entre los más importantes” (OCDE, 1991: 64).

El ya citado informe a la UNESCO sobre “La Educación Encierra un Tesoro” se pronuncia, también en torno a la urgencia de preocuparse por la calidad de la educación, cuando afirma: “¿Cómo hacer de modo que, ante la demanda cada vez más grande y también más exigente, las políticas de la educación cumplan un doble objetivo: la calidad de la enseñanza y la equidad?” (Delors, J., 1996: 19-20).

Una reflexión sobre la cita anterior nos lleva a concluir que la educación no ha de consistir exclusivamente en la promoción del aprendizaje, sino que ha de enfocarse a una promoción integral de todas las dimensiones que constituyen un ser humano, al que debe considerarse dentro de un contexto social y de un entorno ecológico a los que ha de respetar y a cuya optimización debe contribuir solidariamente, con el fin de hacer posible la satisfacción del propio ser humano que se educa y la de aquellos con quienes convive.

1.4.- Conceptualización del término “calidad”

A pesar de la extensión y hasta, casi puede afirmarse, generalización del término “calidad”, que hoy se utiliza para hacer referencia a la optimización de situaciones, procesos y resultados en cualquier entidad o actuación, no siempre existe claridad ni unanimidad a la hora de concebir y de interpretar dicho término.

Una profunda reflexión sobre su significado nos lleva a considerar que la calidad es “el rasgo atribuible a entidades individuales o colectivas cuyos componentes estructurales y funcionales responden a criterios de idoneidad máxima que cabe esperar de las mismas, produciendo como consecuencia, aportaciones o resultados valorables en grado máximo, de acuerdo con su propia naturaleza” (Gento, S., 2002: 11; 2001a; 2001b). Entendida en un sentido general, la calidad puede considerarse como una “*realización individual, auténtica, integral y suprema de las posibilidades de un ser determinado*”.

Esta concepción de la calidad implica, por tanto, la concurrencia de las peculiaridades que señalamos seguidamente:

- ❑ Ha de ser una *realización* o plasmación concreta de una realidad palpable y que ha de poder ser estimada. La calidad, por tanto, ha de poderse medir, siquiera sea a través de sus manifestaciones (como puede ocurrir en el caso de la educación).
- ❑ Debe ser *individualizada*, por cuanto no todas las entidades (ya sean individuales o colectivas) deben tener el mismo perfil de calidad. Ésta se estimará, sobre todo, en términos de progreso o mejora, a partir siempre de la propia peculiaridad de cada individualidad, grupo o institución en la particular situación o circunstancias en que se encuentre.
- ❑ Tiene que ser *auténtica*, lo que supone que ha de responder a la propia condición de la entidad que en cada caso corresponda. La calidad será una realidad derivada de la propia naturaleza de esa entidad. Cada individualidad o

colectividad ha de aspirar a la máxima actualización de las potencialidades que encierra dicha naturaleza. En este sentido, ha de entenderse que la educación, por ejemplo, es un entidad específica y diferenciada de otras, por lo que no cabe aplicar a la misma los supuestos o estándares que corresponden a otros ámbitos (uno de los cuales puede ser el sistema productivo).

- Será, asimismo, *integral*, en el sentido de que ha de abarcar todas las dimensiones o componentes esenciales de la entidad a la que se refiera. Así, si nos referimos específicamente a la educación, hemos de tener en cuenta que ésta se predica del ser humano. Consiguientemente, una educación de calidad ha de incluir todas las dimensiones que concurren en dicho ser, es decir, su condición físico-emocional, su dimensión espiritual -ya sea intelectual, moral o estética-, su apertura socio-relacional -de carácter cívico, práctico o útil y ambiental- y su significación trascendente (en cuanto puede llevar a una interpretación religiosa de su existencia y razón de ser).
- Tiene que tender a ser *suprema*, dado que la calidad total o absoluta es una aspiración hacia la perfección que nunca se consigue en su plenitud, pero hacia la cual siempre puede avanzarse. La calidad, por tanto, no es algo estático ni una condición totalmente lograda; por el contrario, supone un esfuerzo permanente por mejorar constantemente cada uno de los componentes que pueden determinarla.
- Requisito imprescindible es la propia *posibilidad o viabilidad* de dicha calidad. Aunque el sentido de totalidad o integralidad exija la tendencia hacia la perfección nunca alcanzable pero hacia la que siempre puede tenderse, es necesario que las metas inmediatas que se planteen estén al alcance de los individuos y de los grupos implicados (aunque para ello sea necesario contar con la dotación de los medios precisos y con el esfuerzo de dichos individuos y grupos).
- En cualquier caso, la calidad ha de referirse a un *determinado ser o entidad*, que tiene su propia peculiaridad, que cuenta con elementos específicos y que se encuentra en un determinado contexto y entorno. Ello debe llevar a considerar la verdadera naturaleza de dicho ser o entidad y las propias circunstancias, para determinar el adecuado perfil de calidad.

1.5.- Aplicación del término “calidad” a la educación

Numerosas son las definiciones que sobre la educación se han ido produciendo a lo largo de la historia. Tal vez la que en la antigüedad nos propone Platón (“educación es dar al cuerpo y al alma toda la belleza y perfección de que son susceptibles”) esté en la base de las que sucesivamente se han ido sugiriendo.

La extensión del paradigma de la calidad en el ámbito educativo, si bien coincide básicamente con esta esencial característica de la máxima promoción posible de todos los componentes básicos de un ser humano, aporta algunas concreciones sobre la esencia de la persona y ofrece un enfoque peculiar sobre procedimientos a emplear y sobre metas a perseguir.

Acorde, por tanto, con dicho paradigma de calidad, proponemos la siguiente definición de educación, acomodada a dicho paradigma: “*Promoción intencional, realizada de modo interrelacional y participativo, de la valiosidad integral e integradora de todas las dimensiones de un ser humano, que ha de tener a su satisfacción personal y a la de aquellos con quienes convive en un determinado contexto y entorno*”. Una sucinta explicación de esta definición nos lleva a aclarar los siguientes contenidos de la misma:

- ❑ La educación supone una *promoción*: es decir, una optimización de las potencialidades de la persona que se educa.
- ❑ La promoción ha de ser *intencional*: no se produce la educación espontáneamente, sino que requiere un esfuerzo consciente realizado por el propio educando (que puede ser ayudado, en su caso, por el educador o educadores).
- ❑ Debe llevarse a cabo de un modo *interrelacional y participativo*: es decir, la educación ha de producirse en un contexto interhumano, en el que se dé la interrelación multilateral de unas personas con otras (no es posible lograrla sin la concurrencia de un grupo humano); esta interrelación debe, además, estar abierta a la intervención participativa de aquellos que se educan (lo que supone otorgarles cotas de actuación que impliquen poder de decisión).
- ❑ La educación ha de tratar de conseguir personas de *auténtico valor*. Lo importante en un ser humano educado no es tanto el hecho de que tenga muchos conocimientos, habilidades o, incluso, determinadas actitudes; sino que sea de auténtico valor en sí mismo. Esta valiosidad ha de ser integral, por cuanto debe implicar un desarrollo equilibrado de todas sus potencialidades; ha de ser, asimismo, integradora, por cuanto todas esas potencialidades deben desarrollarse atendiendo a la unidad armoniosa de cada persona.
- ❑ La educación, especialmente la educación básica, debe comprender *todas las dimensiones* que se dan en el ser humano. Para que una persona esté realmente educada, según el paradigma de calidad total, ha de contar con un desarrollo equilibrado de todas sus dimensiones (física-emocional, espiritual, socio-relacional y trascendente).
- ❑ La educación ha de hacer que las personas educadas estén *satisfechas* consigo mismas. En definitiva, el objetivo último es la evidencia de haber llegado donde exigían sus propias posibilidades y circunstancias: de aquí se derivará la satisfacción por haberlo logrado.
- ❑ Pero, para que tal satisfacción sea completa, es preciso que aquellos con quienes convive una persona educada, en un determinado contexto (social) y entorno (ecológico), también están satisfechos con la contribución de dicha persona.

2.- Calidad en el tratamiento educativo de la diversidad

Puesto que el paradigma de la calidad parece asentarse en el mundo educativo, la extensión de éste y su acomodación a la realidad de las nuevas exigencias sociales determinan que también en el tratamiento educativo de la diversidad podamos y debamos referirnos a la calidad de la misma. Las personas que tienen alguna especial necesidad tienen, también, derecho a que se les ofrezca la mejor educación posible acomodada a sus propias posibilidades personales y a las circunstancias en que se desenvuelven (que, igualmente, deben tender a mejorarse permanentemente).

2.1.- Principios de actuación

Para poder ofrecer una educación de calidad a todas las personas que muestran alguna necesidad especial, es preciso que las políticas sociales y educativas se acomoden a unos determinados principios, a saber: normalización, integración o inclusión, sectorización, individualización y actuación conjunta.

- ❑ La *normalización* hace referencia a la adaptación de los diferentes servicios e instalaciones para que puedan ser utilizados de un modo “normal” por todas las personas, incluidas aquéllas que tienen alguna necesidad especial. Como ejemplos de plasmación de este principio cabe referirse a la instalación de plataformas en autobuses o en escaleras para que puedan ser utilizados por personas con necesidades motóricas, o la construcción de rampas a los mismos efectos; también cabe señalar la colocación de pulsadores con alfabeto Braille y con voz en los ascensores, para que puedan ser utilizados por ciegos; o los semáforos que emiten un sonido intermitente cuando están en verde, para que puedan cruzar la calle las personas invidentes; etc.
- ❑ La *integración o inclusión* se refiere a la convivencia de personas sin y con necesidades especiales en los mismos entornos y situaciones. Esta integración debe promoverse, tanto en el ámbito familiar, como en el escolar, social y laboral. En este sentido, el enfoque generalmente predominante en la mayoría de los países es integrar a alumnos con necesidades especiales con los de su mismo grupo de referencia. Se promueven, asimismo, políticas que permitan la convivencia en iguales condiciones en todos los ámbitos de la vida social. También se fomenta y, en algunos casos, se exige a las empresas que reserven un cupo de su personal para personas que tienen alguna especial necesidad, para que puedan trabajar junto a otras.
- ❑ La *sectorización* alude al establecimiento de servicios de ayuda, especialmente orientados a quienes tienen alguna necesidad especial, que se sitúan dentro de un sector o área geográfica determinadas. Con ella se pretende aproximar tales servicios al lugar donde desarrollan ordinariamente su vida tales personas, así como brindar con mayor efectividad dichos servicios a instituciones de dicho sector. Algunos de estos servicios pueden ser los de atención ambulatoria, de rehabilitación, de equipos multiprofesionales, de atención temprana, etc.
- ❑ La *individualización* implica el tratamiento personalizado a las personas que tienen alguna necesidad especial. Para que esta individualización sea auténtica y ajustada a cada individuo, es preciso realizar primero una definición o diagnóstico del perfil

de cada persona, con el fin de determinar oportunamente sus particulares necesidades. Tras ello, debe ofrecerse la asistencia precisa acomodada a cada uno. Así, por ejemplo, la integración educativa o inclusión en centros educativos requiere, además de la ubicación de alumnos con necesidades especiales con otros de su grupo de referencia, el establecimiento de las ayudas precisas para cada alumno que, en algunos casos, han de ser realizadas por los especialistas que convenga (tales como asistentes a la movilidad, fisioterapeutas, logopedas, profesores de apoyo, etc.).

- La *actuación conjunta* requiere que todas las personas que inciden sobre aquéllas que tienen especiales necesidades han de actuar de modo coordinado, para poder prestar la atención necesaria del modo más efectivo y sin que creen desconcierto o desajustes en quien recibe su ayuda. En este sentido, es preciso que las propias personas en proceso de desarrollo educativo actúen de acuerdo a sus propios educadores, así como que ambos grupos lo hagan en coordinación con los especialistas que intervienen, los servicios que se prestan, los propios padres y hasta la sociedad en general.

2.2.- Integración educativa para la calidad de la educación

El tratamiento educativo de todos los seres humanos es un derecho generalmente aceptado en nuestros días. Dentro de este derecho fundamental, se reconoce la necesidad de poner en marcha actuaciones que, coherentes con el mismo, garanticen la igualdad de oportunidades de todas las personas. El derecho de aquéllas que poseen alguna especial dificultad o necesidad a acceder a la educación y a completar ésta es hoy igualmente un derecho universalmente reconocido; pero la forma en que se lleve a cabo dicho tratamiento puede adoptar soluciones diversas: una de ellas es, precisamente, la que propone la inclusión dentro del régimen general de educación de todas las personas, también de aquéllas que poseen alguna especial necesidad o dificultad, lo que puede ser debido a diversas causas de tipo personal, social o ambiental.

Dicha tendencia ha venido generalmente conociéndose como “integración” de sujetos especiales. Más recientemente (particularmente en Europa y en América), se utiliza para este caso el término “*inclusión*” de tales sujetos. Aunque todavía no siempre está suficientemente claro el sentido exacto de este último término, se le atribuye una más amplia repercusión en los distintos ámbitos de la vida de tales personas. Snell, M.E. (1998: 78) afirma: “La inclusión significa que los estudiantes con deficiencias acuden a las escuelas de su entorno, y que las acomodaciones individualizadas, las adaptaciones curriculares y otros apoyos acompañan a los estudiantes en las aulas ordinarias y en todas las actividades del centro escolar (comedor, transporte, reuniones de estudiantes y otras)”.

La generalización del principio de integración y, más recientemente, el de inclusión en educación están llevando a la consideración de que las diferencias entre los alumnos pueden ser tan grandes, tan numerosas y específicas, que parece conveniente considerar a cada uno de ellos como sujeto de tratamiento individualizado y personalizado. La generalización de este principio se extiende, también, a los alumnos súper-dotados intelectualmente, es decir, a aquellos cuyo nivel mental supera los límites de lo que se entiende como dotación normal o más general (La sobre-dotación suele aceptarse, generalmente, a partir de un C.I. de 150 ó más).

En la atención particularizada a los sujetos bien dotados, que habría de entenderse como tratamiento dentro de y con sus propios grupos de referencia (Parke, B.N., 1992), influyen dos grandes razones: por una parte, la necesidad de cuidar las posibilidades que ofrecen tales alumnos, como futuros dinamizadores y líderes del progreso de la humanidad. Pero, al mismo tiempo, se considera que tales sujetos muestran frecuentemente dificultades de adaptación, precisamente porque el ritmo de sus procesos mentales aparece como de una mayor aceleración que la mayoría de las otras personas. Bajo este segundo aspecto, se entiende que dichos sujetos superdotados necesitan frecuentemente atenciones que faciliten su ajuste individual y su inserción en colectivos o grupos de personas. Además de ello, la necesaria cohesión social y la convivencia en un mundo solidario parecen aconsejar que los alumnos superdotados convivan con otros de menor dotación, a los que pueden prestar una gran ayuda, que redundará en beneficio de todos.

2.2.1.- Consolidación de la integración como alternativa educativa

Aunque la educación especial, referida al tratamiento de aquellas personas que presentan alguna particular necesidad de carácter personal, ha tenido una importante difusión en la acción y en las políticas educativas, la tendencia históricamente predominante hasta bien avanzado el siglo XX ha sido la de establecer grupos y hasta centros especiales para tales sujetos. Sin embargo, uno de los cambios más importantes acontecidos en la educación a partir de los años 1960 ha sido el movimiento hacia la integración en clases ordinarias de alumnos con retraso escolar leve.

Pero una *concepción actual de la integración* en educación nos obliga a considerarla como modalidad de acción educativa en virtud de la cuál los sujetos que presentan algún tipo de necesidad educativa peculiar son ubicados en centros y en aulas donde conviven con alumnos y alumnas que requieren atención educativa ordinaria, si bien se establecen las acomodaciones físicas, organizativas y metodológicas precisas para el adecuado desenvolvimiento y desarrollo de todos los alumnos, de modo particular, de quienes requieren atención a necesidades específicas, y se ponen en acción los apoyos necesarios para promover el máximo desarrollo posible de todos, particularmente de tales sujetos con necesidades específicas.

La integración “es un concepto clave en un amplio *movimiento internacional que comienza en la década de los 1960*” (Rispen, J., 1994: 133), que intenta reformar sustancialmente la atención educativa a los alumnos con necesidades especiales. Durante esta década se produjo en determinados países de Europa (Suecia, Noruega e Italia) y en los Estados Unidos de Norteamérica (como reacción a los sistemas escolares segregadores o marginadores) un amplio rechazo de los centros de educación especial, movimiento promovido por las asociaciones de padres y por ciertos sectores avanzados de profesores de la educación especial que, a través de acciones legales, de protesta, de movilización de la opinión pública, etc. iban reivindicando una serie de derechos para los niños, sujetos de escolarización en los centros de educación especial segregada. Uno de los derechos más relevantes de toda persona es, precisamente, el derecho a una educación normalizada, que implica el otorgamiento de un trato igual para todos (Dueñas, M.L., 1991: 11), aunque ello exija un tratamiento diferenciado para cada uno.

El informe de Warnock, H.M. (1978) al Parlamento británico considera la aparición de la integración “como el acontecimiento primordial del mundo contemporáneo en materia de educación especial”. Las políticas educativas impulsadas en *Europa* en pro de la integración de sujetos con necesidades educativas especiales de modo incipiente en los años 1960 y, más decididamente, en las décadas 1970 y 1980 continúan vigentes durante la década de 1990, habiéndose producido un importante progreso a comienzos de esta última (Weijer, J.W., 1998: 129). Dicha tendencia va acompañada en Europa con la transformación de los centros escolares especializados (predominantes hasta 1985) en centros de recursos para apoyo a la educación integrada (Weijer, J.W., 1998: 155).

En *España* la integración se extiende a la Educación Preescolar o Infantil (0 – 6 años), Primaria (6–11), Secundaria Obligatoria (11–16), Bachillerato (16–18) y Formación Profesional Específica (a partir de los 15 ó 16 años); también se avanza en la adaptación y reserva de plazas en centros universitarios para sujetos con necesidades especiales. En virtud de un Real Decreto del Gobierno de la nación española se determina que “los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, asociadas a su historia educativa y escolar así como a condiciones personales de sobredotación y de discapacidad psíquica, motórica o sensorial, serán escolarizados en los centros y programas ordinarios. Sólo cuando se aprecie de forma razonada que las necesidades de dichos alumnos no pueden ser adecuadamente satisfechas en un centro ordinario, se propondrá su escolarización en centros de educación especial” (Real Decreto 696 / 1995 de 28 de abril: artículo 3.2).

Dentro de la educación no universitaria, *durante el curso escolar 1998 –1999 ya se estimó que el 85% de los alumnos que reciben educación especial en España lo hicieron en régimen de integración* en centros ordinarios, frente al 15% de estos alumnos que acudieron a centros específicos. La tendencia al tratamiento de sujetos con necesidades especiales en centros educativos ordinarios, con la denominación de “integración” o de “escolarización inclusiva”, se extiende, también, cada vez en mayor medida en toda América, tal como lo manifiestan actuaciones de diferentes Administraciones educativas y como lo avalan numerosas experiencias y estudios (Vitelo, S.J., 1998).

Sin embargo, en América Latina los problemas económicos, especialmente los derivados de la deuda externa, han tenido un efecto negativo en el nivel de vida de sus ciudadanos, hasta el punto de que algún autor ha considerado la década de los 1980 como “la década perdida”. En cuanto a la atención propiamente a la educación especial, la evolución que se ha observado va desde una educación completamente diferenciada e institucionalizada, a una educación más integradora y basada en los recursos de la comunidad (Meléndez, L., 1998: 27).

2.2.2.- Integración educativa acomodada al paradigma de la calidad total

La integración de sujetos con necesidades educativas especiales dentro de los centros y grupos ordinarios de estudiantes no sólo es hoy considerada como la consecuencia inmediata de la aplicación del principio de igualdad de oportunidades para todas las personas; es, también y cada vez en mayor medida, entendida como un importante factor de renovación pedagógica de centros y de sistemas educativos. En este sentido, constituye un principio de acción educativa que puede perfectamente

enmarcarse *dentro del paradigma de la calidad total*, como aspiración a la permanente mejora de todos y cada uno de los aspectos que concurren.

Cuando la integración se lleva a cabo de un modo conveniente y con los requerimientos precisos, su influencia sobre el nivel global de calidad de la institución educativa que la establece es evidente, sobre todo si dicha integración está incluida en la misión del centro, ha sido voluntariamente asumida como principio en la organización de la planificación de dicho centro y cuenta con los recursos necesarios para el tratamiento personalizado, especialmente de quienes tienen alguna especial necesidad.

Cabe, incluso, señalar que el establecimiento de la integración en un centro educativo ordinario puede contribuir a la calidad de la educación que reciben los alumnos no definidos como de necesidades educativas especiales, particularmente si se tiene en cuenta que dicha integración puede contribuir al logro de un producto educativo en el que aparezca un desarrollo equilibrado de los valores que deben constituirlo (entre los que habría que incluir los de tipo social y moral). Además, la extensión del aprendizaje cooperativo, en el que los alumnos se ayudan unos a otros, resulta altamente formativo para todos los alumnos (Ferreiro, R., 2001; 2003).

Los componentes de calidad sobre los que habrá que incidir de modo particular cuando se configure una institución educativa con integración e inclusión de sujetos con necesidades especiales se referirán a los ámbitos siguientes: organización de la planificación; disponibilidad de recursos; gestión de recursos; y metodología educativa.

a)- Organización de la planificación.

Dentro de este elemento, útil para predecir y determinar la calidad de una institución educativa, conviene atender al ajuste de los *documentos de planificación*, especialmente del currículo, que habrán de prever adaptaciones: “Los profesores que atienden a alumnos con necesidades educativas especiales realizarán, con el asesoramiento y apoyo de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (en Educación Infantil y Primaria) o de los departamentos de orientación (en Educación Secundaria), (...) las adaptaciones curriculares pertinentes para ayudar a estos alumnos a progresar en el logro de los objetivos educativos” (Real Decreto 696 / 1995 de 28 de abril: artículo 5.2).

Las adaptaciones curriculares conducirán al establecimiento de *Programas de Desarrollo Individual*, acomodados a las necesidades específicas de los alumnos. Dichos programas atenderán a los principios siguientes (García, J.A., 1998: 41): diferenciación de objetivos, atendiendo a las necesidades educativas del educando; análisis detallado de los determinantes de la conducta del sujeto; fraccionamiento de objetivos en unidades tan pequeñas como sea necesario; observación y registro puntual de resultados; fundamentación de las estrategias de aprendizaje en la acción del sujeto; utilización preferente del aprendizaje por descubrimiento; aprovechamiento del medio físico y social y la experimentación en el mismo. De acuerdo con la tendencia actual (impulsada en Europa por la orientación hacia la convergencia dentro de la Unión Europea), los objetivos vendrán determinados por las competencias que vayamos a desarrollar en los alumnos, entendidas éstas como aplicación del conocimiento a actuaciones prácticas.

b)- Disponibilidad de recursos.

Tanto los recursos *materiales* como los de tipo personal habrán de acomodarse al tratamiento educativo en régimen de integración. Será preciso, por tanto, disponer de los recursos materiales necesarios de carácter económico y, en relación con el edificio, de instalaciones y de mobiliario (que habrán de eliminar posibles barreras), deberá, también, ser oportunamente adaptado para poder ser utilizado por alumnos con necesidades especiales (por ejemplo, libros en Braille o hablados para invidentes).

Será, asimismo, conveniente definir a los *alumnos* que van a ser objeto de integración (determinado el perfil de necesidades específicas integrables, así como el número de alumnos de este tipo y de carácter general que habrán de ubicarse dentro del aula y del propio centro). Será preciso, también, disponer de los *maestros o profesores* que requiera un tratamiento educativo de éxito: los maestros o profesores de aula o de materia deben tener una formación suficiente para abordar con éxito el tratamiento educativo de la diversidad en régimen de integración e inclusión, y los *especialistas* para las necesidades educativas han de tener igualmente la preparación específica requerida (tales especialistas podrán ser: de pedagogía terapéutica o educación especial, de audición y lenguaje, fisioterapeutas o de otro tipo).

En muchos países, entre los que cabe incluir a España, existen *equipos psicopedagógicos* (que, a veces, reciben la denominación de “grupos de ayuda psicopedagógica”, “servicios de formación”, “servicios de orientación y apoyo a la educación especial” u otras) que tienen por funciones: la detección de necesidades educativas especiales; de orientación a los alumnos, a las familias o a los propios profesores sobre la ubicación más conveniente de tales alumnos en programas educativos adecuados; de asesoramiento a los profesores y a los padres en el tratamiento de dichos alumnos; y de apoyo a los profesores y, a veces, a los padres para reforzar la acción educativa más apropiada.

Frecuentemente, tales equipos se sitúan dentro de las instalaciones de un centro educativo; en otros casos, pueden ubicarse dentro de otras instituciones escolares o de la propia Administración educativa. La composición de estos equipos suele variar, aunque generalmente están constituidos por profesionales con experiencia o formación en la educación especial o en necesidades específicas: frecuentemente, incluyen pedagogos, psico-pedagogos, psicólogos, médicos, orientadores, educadores sociales y profesores especializados en el tratamiento de necesidades educativas especiales.

c)- Gestión de recursos.

Tanto los medios de tipo material disponibles, como los de tipo personal y los de carácter organizativo, deben ser convenientemente gestionados para el buen funcionamiento de la institución y para el logro de niveles de excelencia educativa. Si el aprovechamiento de los *recursos materiales* requiere una atención acorde con las metas previstas, el tratamiento de los *alumnos* ha de ser objeto de particular atención (tanto en relación con la organización de los diversos agrupamientos, como en la atención personalizada a los alumnos que requieren atención específica). El permanente estímulo

y formación en ejercicio de los *maestros/profesores* y de los *especialistas* que intervienen serán objeto de particular atención, así como de todos los miembros personales de la institución.

Dentro de los miembros personales de la institución deben considerarse, también, los *padres* de los alumnos, particularmente si tenemos en cuenta la realidad cada vez más palpable de que los padres pasan a ser miembros activos del centro en cuanto que forman parte de los órganos de dirección de los mismos (por ejemplo, del consejo escolar). En este sentido, ya en la primera Conferencia Mundial de Disminuidos celebrada en Torremolinos (Málaga, España) se insistió en la necesidad de implicar a los padres en todos los niveles del proceso educativo del niño (Acedo, F., 1981).

Los padres de alumnos con necesidades especiales necesitan, frecuentemente, formación sobre cómo tratar a sus hijos y sobre cómo coordinar su actuación con la de los profesionales que se ocupan de su educación y desarrollo. En este sentido, tales padres necesitan, muchas veces, pautas concretas sobre cómo tratar a sus hijos, sobre cómo ayudarlos a mejorar su rendimiento en la escuela, sobre cómo contribuir a que adquieran las habilidades básicas necesarias que les faciliten niveles de autonomía en su desenvolvimiento personal, etc. (Dueñas, M.L., 1991: 89). La formación que se brinde a los padres ha de ayudarlos, también, a afrontar los problemas que plantea la existencia en la familia de algún miembro con necesidades especiales, así como a concienciarlos de la importancia que su contribución tiene para mejorar el desarrollo y tratamiento educativo.

Si en el éxito de cualquier innovación educativa –y, en concreto, en la introducción del programa de integración– las actitudes y la formación del profesorado son claves (...), parece razonable que se empiece por la *formación inicial* (...), incidiendo de una manera rigurosa y controlada, pero en situaciones reales y naturales, en ambos aspectos (en la mejora de las actitudes y en la formación pedagógica), que están muy interrelacionados (Dendra, M.R., Durán, B.R. y Verdugo, A., 1991; García, J.N., García, M., García, M.J. & Rodríguez, C., 1992: 51).

d)- Metodología.

Es, tal vez, aquí, donde el enfoque de integración ha tenido mayor incidencia como principio impulsor de la transformación de la educación, especialmente en cuanto hace referencia a la necesidad de establecer tratamientos educativos personalizados: aunque ello parece absolutamente imprescindible en el caso de los alumnos considerados como de necesidades educativas especiales, una visión más amplia de la realidad lleva a considerar a todos los alumnos como sujetos que requieren una atención personalizada o individualizada.

El funcionamiento de programas de integración ha puesto, además, de manifiesto, la necesidad de tener en cuenta los *principios metodológicos* siguientes: el favorecimiento de la comunicación, la cooperación y la participación; la promoción y apreciación del éxito (que no la búsqueda del fracaso); la búsqueda de la educación integral, que requerirá atender a los valores que hacen referencia a todas las dimensiones (físico-emocional, espiritual -intelectual, moral y estética-, socio-

relacional -cívica, ecológica y práctica-, y trascendente); y la potenciación de la evaluación formativa, como instrumento de mejora continua.

2.2.3.- Modalidades de integración

Aun cuando el concepto teórico de integración en educación -al menos en su sentido de totalidad o integralidad- hace referencia a la ubicación de alumnos con necesidades especiales entre los de su grupo de referencia, a todos los efectos, en la práctica la forma en que se produce la integración puede adoptar diferentes modalidades. Reflejamos seguidamente los tipos en que tal integración se realiza.

a)- *Asesoramiento de especialistas a profesores ordinarios*

Los profesores no especialistas de clases en las que se integran alumnos con necesidades especiales reciben asesoramiento a cargo de especialistas, con el fin de que tales profesores de grupos ordinarios puedan atender adecuadamente a los que tienen alguna especial necesidad. El objetivo fundamental de esta modalidad consistiría en desarrollar las capacidades de los maestros de clases ordinarias para que puedan atender a todos los alumnos en un régimen de integración e inclusión.

Esta modalidad de integración ha de entenderse como un planteamiento restrictivo de la misma. Salvo que los alumnos con necesidades especiales integrados muestren necesidades leves, la atención total a los mismos por un profesor no especializado resultará extremadamente difícil: este profesor tendrá posiblemente dificultades para atender detallada y personalmente a los alumnos que requieren un especial tratamiento educativo; la dificultad de atención a estos últimos resultará aún más difícil cuando el tamaño de la clase alcance una dimensión similar a la de grupo ordinario o por encima de él.

b)- *Tratamiento educativo conjunto en el aula por el profesor ordinario y por especialistas*

En esta modalidad de atención educativa el alumno con necesidades especiales permanece en el aula en que se encuentra con los otros alumnos de su grupo de referencia. Es, precisamente, en esta situación en la que recibe la asistencia del profesor ordinario (especialmente en aquellos aspectos que puede actuar coordinadamente con los demás alumnos) y donde, también, recibe la ayuda del especialista o especialistas que lo ayudan en aquellos aspectos que hacen más relación a su perfil de especiales necesidades.

Esta situación es la que representa la modalidad más pura de integración: en ella se produce la permanencia continuada de alumnos con alguna especial necesidad con sus compañeros y compañeras de su grupo referencial; pero, al mismo tiempo, reciben -sin salir del aula ordinaria- la ayuda especializada que precisan. Por supuesto, ello exige la dotación de los medios personales y materiales necesarios para un tratamiento educativo personalizado.

c)- Apoyo colaborativo prestado por alumnos sin necesidades educativas

En esta modalidad, los alumnos sin necesidades educativas de clases en las que se integran los que poseen tales necesidades ayudan parcialmente a estos últimos, con el asesoramiento del profesor. Este desarrollo colaborativo produce en gran medida un aumento de la aceptación social de los que poseen alguna necesidad especial por parte de los compañeros que los ayudan. Los resultados obtenidos en tales situaciones de interacción han sido, en general, satisfactorios.

En tal sentido, Palacios, J. (1987) ha comprobado que, cuando se logra introducir el aprendizaje cooperativo como parte regular de la forma de enseñanza del profesor, los resultados son mejores. De un modo fundamental, este tipo de aprendizaje cooperativo (en contra del de tipo individualista y competitivo) contribuye positivamente al cambio de actitudes hacia los alumnos integrados (Johnson, D.W. y Johnson, R.T., 1980).

Sin embargo, este planteamiento colaborativo de los alumnos hacia sus propios compañeros no debe hacerse sin la aportación de los apoyos especializados precisos: es necesario, en todo caso, que se definan adecuadamente las necesidades que les afectan y, sobre todo, que se establezcan claramente aquellos aspectos sobre los que su educación debe insistir en mayor medida, así como que se describan convenientemente las estrategias a utilizar. Es obvio que, para que los aspectos anteriores sean adecuadamente formulados, se requiere el apoyo de especialistas.

d)- Apoyo específico de personas adultas ajenas al sistema educativo

La creciente apertura de los centros educativos a la comunidad está potenciando la intervención en los mismos de personas adultas que, si bien no forman parte del sistema educativo propiamente dicho, intervienen ocasional o regularmente en la atención particularizada a alumnos con necesidades especiales. La situación más frecuente es aquélla en la que son los propios padres de alumnos (que muestran o no necesidades especiales) los que acuden al centro a prestar su apoyo para ayudar en la educación de tales alumnos, ya sea en algún aspecto propio del currículo o en tareas de apoyo colateral.

La actuación de estas personas adultas ajenas a la vida del centro y al sistema educativo puede ser de gran utilidad, si su intervención se integra de modo conveniente en la planificación general del centro y del aula. También requiere, para que produzca resultados positivos, una clara determinación de los roles que corresponden a cada uno de los que intervienen en el desarrollo educativo del alumno o alumnos: de este modo, no se producen interferencias ni conflictos en la actuación de todas las partes.

e)- Tratamiento educativo en aulas ordinarias y de necesidades en espacios distintos

Esta modalidad de integración, que podemos llamar “semisegregada”, es la que con más frecuencia se lleva a cabo en los centros educativos que cuentan con programas de integración o inclusión. En ellas el profesor ordinario suele ocuparse de las materias

básicas del currículo en el aula en la que se encuentran todos los alumnos del grupo de incidencia (incluidos aquí los que pueden mostrar especiales necesidades). Cuando el alumno o alumna con necesidades especiales recibe atención en tales necesidades ello suele hacerse en espacios distintos a los del aula ordinaria y por los profesores o profesionales especialistas que convenga.

Esta modalidad de integración suele utilizarse debido a la falta de recursos - especialmente de tipo personal- necesarios para realizarla siempre en el aula ordinaria y con sus compañeros de la misma. En todo caso, para que el tratamiento educativo sea adecuado, equilibrado e integrado, es necesario que los especialistas que tratan a los alumnos con necesidades especiales coordinen su actuación con la del profesor ordinario de aula. Conviene, además, que la responsabilidad de la coordinación de actuaciones recaiga sobre el tutor de los alumnos de que se trate.

2.3.- Inclusión de personas con necesidades especiales

En la década de los años 1990 comienza a aparecer un nuevo término, con pretensiones de sustituir al de “integración”. Nos referimos al de “inclusión”. La realidad actual es que, si bien algunos autores pretenden la generalización de este segunda expresión en lugar de la anterior, lo cierto es que no siempre existe absoluta claridad en la diferencia entre una y otra. Hasta tal punto esto es así, que algunos autores llegan a afirmar que “el término integración o el de inclusión se utilizan frecuentemente como sinónimos”.(Thomas, G., Walker, D. & Webb, J., 1998).

2.3.1.- Diferenciación entre “integración” e “inclusión”

En opinión de algunos autores, a partir de la década de los años 1990 se extiende la denominación de “inclusión”, en lugar de la anterior de integración. En tal sentido se pronuncian Frederickson, N. & Cline, T. (2000), cuando afirman que en un libro o documento “la utilización de uno u otro término guarda relación con el año de publicación”.

Sin embargo, parece conveniente considerar que, si bien la integración se extiende en los sistemas educativos a partir de los años 1960, lo hace especialmente a partir de la propia dinámica interna de los mismos y con una preocupación eminentemente pedagógica y subrayadamente curricular. En cambio, la aparición de la denominación de inclusión se produce dentro de una preocupación de mayor amplitud social, y en ella no sólo se acentúa la actuación didáctica, sino que se introducen, también, elementos circundantes que puedan hacer posible la integración. En este sentido, la inclusión haría más referencia a la “creación de situaciones entorno-ambientales en las que la integración total pueda ser posible”.

Coincidiendo, básicamente, con nuestra anterior concepción, Scruggs, T.E. & Mastropiero, M.A. (1995: 231) llegan a afirmar lo siguiente: “La inclusión consiste en una política que sugiere que los estudiantes están en la escuela fundamentalmente para estar con sus compañeros de edad, y no fundamentalmente para aprender”. Pero, para que la inclusión pueda ser una realidad, para que el funcionamiento de los procesos sociales y educativos sea correcto y para que se produzcan resultados satisfactorios, es

preciso que se lleven a cabo las necesarias adaptaciones, tal como señalamos seguidamente.

2.3.2.- Adaptaciones de acceso

Tal vez la manifestación más genuina o, al menos, el requisito básico necesario para que la inclusión pueda tener lugar es la realización de las necesarias adaptaciones de acceso, que se llevan a cabo en una institución educativa para permitir que los alumnos con necesidades especiales puedan recibir un tratamiento educativo de calidad con sus propios colegas del correspondiente grupo de referencia. Dichas adaptaciones hacen referencia a *acomodaciones funcionales, espaciales, materiales o de comunicación, para la creación de entornos que permitan una utilización “normal” de los mismos por todas las personas (incluidas las que tengan necesidades especiales)*. Nos referimos, seguidamente, a los tipos de adaptaciones señaladas.

a)- *Adaptaciones de acceso funcional*

Tales adaptaciones hacen referencia a las acomodaciones que se realizan en la organización y planificación de una institución educativa para facilitar su utilización por usuarios que puedan necesitar atención a necesidades especiales. En definitiva, suponen una flexibilización del marco organizativo y de funcionamiento del centro con la finalidad señalada.

Un ejemplo de adaptación funcional puede ser la flexibilización de horario, según la cual puede permitirse que determinados alumnos puedan iniciar su jornada escolar según un horario diferenciado, que se acomoda a sus propias necesidades. Otro ejemplo puede ser la diversificación de agrupamientos de alumnos, para permitir que se establezcan de modo distinto en unas u otras asignaturas o actividades: en algunos casos podrán formarse grandes grupos de alumnos; en otros, será preferible hacer grupos medianos o más pequeños; y en otros, convendrá que prevalezca el trabajo individual y personalizado de cada alumno.

b)- *Adaptaciones de acceso espacial*

Estas adaptaciones tienen que ver con el acondicionamiento de espacios, que se preparan convenientemente para que pueda efectuarse el tratamiento educativo en régimen de normalización a alumnos que tengan alguna necesidad especial.

Dichas adaptaciones pueden referirse a la facilitación del *acceso físico*. Aquí cabría incluir la colocación de rampas, la preparación de ascensores (con alfabeto Braille y con voz) y de interruptores, entre otras. También se incluirían en la facilitación de acceso físico el acondicionamiento del aula de audición y lenguaje, la sala de fisioterapia o rehabilitación, y la adaptación de mobiliario (sillas, mesas, etc.).

La adecuada *sonorización* de espacios puede, también, ser de gran utilidad, al objeto de evitar la producción de ruidos, ecos, vibraciones u otros fenómenos que pueden afectar a la sensibilidad y al comportamiento de determinados alumnos. La

adecuada *iluminación* es, asimismo, un aspecto relevante de acondicionamiento espacial: se procurará, por tanto, dotar a las instalaciones de luz natural, iluminación suficiente, perspectiva visual, evitación de sombras, etc.

c)- *Adaptaciones de acceso a materiales*

Dichas adaptaciones acomodan los materiales que se manejan en la acción educativa, para permitir su utilización por aquellas personas que tienen alguna especial necesidad: una vez adaptados, pueden ser usados convenientemente. De este modo, se logra poner en acción el principio de normalización aplicado a las circunstancias en las que es preciso emplear tales materiales.

Los *sistemas aumentativos* permiten ver y leer materiales didácticos que un alumno o alumna puede tener que manejar. Los *plastificados* pueden ser una adaptación conveniente para personas con necesidades especiales que pudieran llevarlas a deteriorar tales materiales. El empleo de *materiales tecnológicos* adaptados (tanto del “hardware” como del “software”) puede facilitar su utilización (por ejemplo, a través de un sintetizador de voz, puede manejarse un ordenador sin tener que tocar su teclado).

La edición de *libros adaptados* es un hecho cada vez más frecuente. Así, una edición en Braille puede ser “leída” por quien tiene necesidades de visión o de audición; los libros hablados son, también, una excelente posibilidad para que puedan conocer su contenido quienes no pueden hacerlo por medio de la visión o, incluso, del tacto.

d)- *Adaptaciones de acceso a la comunicación*

Todos aquellas adaptaciones que permiten la comunicación con personas que poseen alguna necesidad en este sentido pueden permitir su inclusión en entornos escolares o académicos y, por tanto, facilitar el tratamiento educativo integrado de las mismas. Aunque algunas de estas adaptaciones han sido ya mencionadas anteriormente, nos referimos aquí a dos sistemas básicos de adaptación para la comunicación, a saber: los alternativos y los complementarios.

Los *sistemas alternativos* de acceso a la comunicación permiten dicha comunicación sin la concurrencia del lenguaje convencional oral o escrito. Cabe aquí referirse a la comunicación a través de voz (por ejemplo, libros hablados, relojes que “dicen” la hora; ascensores que “hablan”, etc.). También se sitúan aquí las máquinas de Braille (para ciegos), el alfabeto dactilológico o de signos (para sordos), el sistema Bliss, el sistema pictográfico de comunicación, y otros.

Los *sistemas complementarios* son los que completan o aumentan la comunicación oral propiamente dicha. Dentro de este bloque podemos referirnos a los audífonos, la palabra comentada, o los lenguajes bimodales -(como la comunicación total de Benson-Sheaffer para sujetos autistas, que asocia palabras con gestos, correspondiendo cada gesto a una sílaba y reforzando de forma inmediata las emisiones correctas).

2.4.- Tratamiento segregado de la Educación Especial

La acentuación del tratamiento educativo en régimen de integración o inclusión de personas con necesidades especiales parece basarse, sobre todo, en razones de carácter social. Las experiencias educativas que se van llevando a cabo de acuerdo con dicho régimen parecen poner de manifiesto que, cuando se cuenta con los recursos necesarios de todo tipo (lo que, a la postre, hace cambiar las actitudes contrarias a dicha integración o inclusión), los resultados sobre rendimiento académico o escolar son satisfactorios y hasta, en algunos aspectos, superiores al tratamiento en régimen de segregación: y ello no sólo para alumnos con necesidades especiales, sino para todos ellos.

Sin embargo, si las razones de tipo social parecen persistir para la integración o inclusión de todas las personas con necesidades especiales, las de tipo pedagógico pueden aconsejar, en casos de especial profundidad en tales necesidades, la conveniencia de llevar a cabo un tratamiento educativo segregado. Asumiendo, por tanto, que esta segregación sólo resulta tolerable cuando las necesidades especiales son de naturaleza profunda o muy profunda, pueden aparecer distintos grados o niveles de tratamiento segregado. Mencionamos seguidamente aquellos que se presentan con mayor frecuencia en los sistemas educativos. En ellos los alumnos con necesidades especiales se encuentran en las situaciones siguientes:

- ❑ Están durante *parte de la jornada escolar en el aula ordinaria y parte de la misma en un aula especial dentro de un centro ordinario* (éste es el caso, por ejemplo, de las “aulas de enlace”, que en la Comunidad de Madrid se han puesto recientemente en marcha para alumnos inmigrantes que no conocen la lengua de nuestro país).
- ❑ Están *siempre en un aula especial que está situada dentro de un centro ordinario*.
- ❑ Están *siempre en centros específicos de Educación Especial*.
- ❑ Son atendidos *siempre en el propio domicilio de cada alumno*.
- ❑ Son atendidos *en centros sustitutivos de la propia familia* (por ejemplo, los “centros de acogida” o “centros de día”).
- ❑ Reciben tratamiento educativo y terapéutico *en los centros sanitarios* donde están en régimen de hospitalización.

3.- Conclusión final

El desarrollo económico y social de los países y de los grupos humanos están exigiendo, cada vez con más imperiosa urgencia, la atención educativa a todas las personas con alguna necesidad especial. Pero, al igual que para todos los seres humanos, esta atención educativa ha de ser de auténtica calidad. La opinión generalizada es que la educación de calidad puede darse más fácilmente en entornos integrados o inclusivos, lo que obliga a la dotación de los medios necesarios y a la creación de entornos de normalización (para uso de cualquier persona, incluyendo las que tienen alguna especial necesidad). La aceptación de tratamiento educativo en régimen segregado (en centros o aulas específicas) se acepta generalmente hoy sólo cuando, debido a la profundidad de las necesidades que concurren, no es posible hacerlo en régimen de integración e inclusión.

Como expresión espontánea de la necesidad de tender hacia el logro de la normalización de los entornos y hacia la integración e inclusión de todos los seres humanos, extraemos aquí un extracto de la poesía compuesta por Gaete Olivares, en la que un niño con especiales necesidades se pregunta: “¿Por qué no soy igual?”.

(.....)
Por qué no soy igual?
te pregunto y repito.
¿Y no puedo jugar
igual que otros niños?
¿Y no puedo sentir
igual que tú el cariño?
¿Y no puedo vivir
junto a ti y contigo?
(.....).
Siénteme como soy.
Siénteme como niño.

Siénteme como ser,
y dame tu cariño.
(.....)
No sientas por mí lástima,
ni piedad sin oficio.
Dame oportunidad
de vivir como un niño,
de ser útil mañana,
de estar siempre contigo,
de vivir en el mundo
que juntos construimos”.

4.- Fuentes bibliográficas

- ACEDO, F. (1981). “La Declaración de los Derechos Humanos en las conclusiones de la I Conferencia Mundial de los Disminuidos”. *Diario ABC (Madrid, 8 de noviembre)*.
- BRASLASKI, C. (2004). *Diez Factores para una Educación de Calidad para Todos en el Siglo XXI*. Madrid: Fundación Santillana.
- COLEMAN, J.S. & all. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- COLEMAN, J.S., HOFFER, T. & KILGORE, S. (1982). *High Schools Achievement. Public, Private and Catholic Schools Compared*. New York: Basic Books.
- DELORS, J. (1996). *L'Éducation. Un Trésor Est Caché Dedans*. Paris: UNESCO.
- DENDRA, M.R.; DURÁN, B.R.; y VERDUGO, A. (1991). “Estudio de las variables que afectan a las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales”. *Anuario Español e Iberoamericano de Investigación en Educación Especial*, 2, pp. 47–48.
- DUEÑAS, M.L. (1991). *La Integración Escolar: Aproximación a su Teoría y a su Práctica*. Madrid: UNED.
- FERREIRO, R. (2001). *El ABC del Aprendizaje Cooperativo*. México D.F.: Trillas
- FERREIRO, R. (2003). *Estrategias Didácticas del Aprendizaje Cooperativo*. México D.F.: Trillas.

- FRASER, B.J. (1989). "Instructional effectiveness. process on the microlevel". CREEMERS, B., PETERS, T. & REYNOLDS, D. *School Effectiveness and School Improvement*. Amsterdam: Swets & Zeitling, pp. 23-37.
- FREDIRECKSON, N. & CLINE, T. (2000). *Special Education Needs Inclusion and Diversity*. Buckingham: Open University.
- GARCÍA, J.A. (1998). *Integración Escolar. Aspectos Didácticos y Organizativos*. Madrid: UNED.
- GARCÍA, J.N., GARCÍA, M., GARCÍA, M.J. & RODRÍGUEZ, C. (1992). "Modificación de las actitudes de los estudiantes de Magisterio hacia la integración escolar de los alumnos con n.e.e.". *Anuario Español e Iberoamericano de Investigación en Educación Especial*, 3, pp. 13 – 55.
- GENTO, S. (1995). "Formación cultural básica de personas adultas". MEDINA, A. (Coord.). *Educación de Adultos (II)*. Madrid: UNED, PFP.
- GENTO, S. (Coord.) (2001a). *La Institución Educativa. I. Identificadores de Calidad*. Buenos Aires: Docencia
- GENTO, S. (Coord.) (2001b). *La Institución Educativa. II. Predictores de Calidad*. Buenos Aires: Docencia
- GENTO, S. (2002). *Instituciones Educativas para la Calidad Total*. Madrid: La Muralla (3ª edición; 1ª edición, 1996).
- HENTIG, H. von (1993). *Die Schule New Denken*. München: Carl Hanser.
- JOHNSON, D.W. & JOHNSON, R.T. (1980). Integrating handicapped students into the mainstream". *Exceptional Children*, 47, pp. 90–98.
- MELÉNDEZ, L. (1998). "Atención educativa de las personas clasificadas como retrasadas mentales en América Latina en los últimos 20 años". *Siglo Cero*, 29 (4), pp. 23 – 30.
- OCDE (1991). *Escuelas y Calidad de la Enseñanza*. Madrid: Paidós-M.E.C.
- PALACIOS, J. (1987). "El papel de las actitudes en el proceso de integración". *Revista de Educación, número extraordinario*, pp. 209–215.
- PARKE, B.N. (1992). *Gifted Students in Regular Classrooms*. Boston: Allyn and Bacon.
- REAL DECRETO 696/1995 de 28 de abril (BOE 2 de junio): ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- RISPENS, J. (1994). "Rethinking the course of integration: what can we learn from the past?". MEIJER, J.W., PIJL, S.J. & HEGARTY, S. *New Perspectives in Special Education*. London: Routledge, pp. 125–131.

- ROSALES, C. (1991). *Manifestaciones de Innovación Didáctica*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.
- SCHMELKES, S. (1995). *Hacia una Mejor Calidad de Nuestras Escuelas*. México, D.F.: OEA/SEP.
- SCRUGGS, T.E. & MASTROPIERO, M.A. (1995). "What makes special education special?. Evaluating inclusion programmes with PASS variables". *Journal of Special Education*, 29 (2)
- SNELL, M.E. (1998). "Characteristics of Elementary School classrooms where children with moderate and severe disabilities are included: a compilation of findings". VITELLO, S.J. & MITHAUG, D. *Inclusive Schooling*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, pp. 76 – 99.
- THOMAS, G., WALKER, D. & WEBB, J. (1998). *The Making of the Inclusive School*. London: Routledge.
- UNESCO (2004). *Global Monitoring Report 2005: Education for All. The Quality Imperative (Summary)*. Paris: Autor.
- VITELLO, S.J. (1998). "The law of inclusion". VITELLO, S.J. & MITHAUG, D. *Inclusive Schooling*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, pp. 24-34.
- WARNOCK, H.M. (Chairman) (1978). *Special Education Needs (Report of the Committee of "Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People" to the British Parliament)*. London: HMSO.
- WEIJER, J.W. (Coord.) (1998). *Intégration en Europe: Dispositions Concernant les Élèves à Besoins Éducatifs Specifics*. Brussels: Commission Européene, Direction Générale XXII.

Fuentes de internet

[http:// www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)

[http:// www.unesco.org](http://www.unesco.org)