



Paulina Zapata, *Madeja de hilo*, vinilo, 2005.

# LA RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO. DISCURSOS Y PRÁCTICAS

María Luisa Granata

RESUMEN

LA RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO. DISCURSOS Y PRACTICAS.

*En este artículo exponemos una serie de reflexiones relativas a los nuevos discursos y prácticas sobre la integración y la inclusión de las diferencias en educación. Ponemos de relieve las nuevas coordenadas de este debate para avanzar hacia los retos educativos que respondan a la diversidad del alumnado en las prácticas de la enseñanza. Esto significa preguntarse por la gestión y organización de la clase, el currículo, las estrategias para desarrollarlo, el fortalecimiento de los claustros docentes mediante proyectos de formación, la responsabilidad de la escuela al determinar la naturaleza de las experiencias que se ofrecen al alumnado y el compromiso político de la administración educativa.*

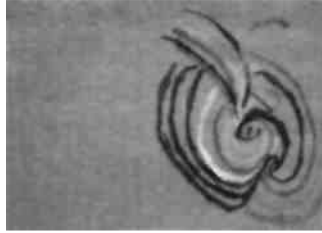
ABSTRACT

EDUCATIONAL RESPONSE TO THE DIVERSITY OF THE STUDENT BODY. DISCOURSES AND PRACTICES

*In this article we discuss a series of considerations related to the new discourses and practices regarding the integration and inclusion of differences into education. We highlight the new parameters of this debate to move forward towards the educational challenges that answer to the diversities of the student body in teaching practices. This means wondering about the effort made and the organization of the classes, the curriculum, developmental practices, strengthening of teaching institutions, through the formation of projects, the responsibility of the school in determining the nature of the experiences that are offered to the student body and the political commitment of the educational administration.*

PALABRAS CLAVE

*Educación en la diversidad, necesidades educativas especiales, educación especial, prácticas de integración.  
Education in diversity, special educational needs, special education, integration practices*



# LA RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO. DISCURSOS Y PRÁCTICAS

María Luisa Granata\*

## INTRODUCCIÓN

**E**n primer lugar, debemos reconocer que el cambio comprensivo que encierra el discurso de la educación en la diversidad no ha producido aún, en la escuela, las transformaciones necesarias. La llegada de nuevas corrientes conceptuales sobre la educación especial y la aparición de nuevas necesidades sociales, culturales y políticas, como también el reconocimiento de los derechos civiles y de igualdad de oportunidades para todas las personas no son suficientes para suponer el abandono de viejas posiciones teóricas y prácticas en este campo.

En realidad, lo que ha ocurrido, a nuestro entender, es un "desplazamiento" discursivo (Ángulo, 1995). Este desplazamiento se ha llevado a cabo utilizando un recurso que en términos del autor mencionado se denomina de

*apropiación* según el cual una concepción o enfoque determinado —en nuestro caso las teorías y prácticas tradicionales— se "apropian" de elementos discursivos e incluso rivales, adaptándolos y conformando una estrategia que se propone como novedosa. De acuerdo con esta perspectiva, las viejas posiciones teóricas y prácticas siguen siendo, en muchos casos, las mismas, aunque parezcan renovadas en el discurso.

Todo esto se explica si pensamos que son muchos años de historia en los que el sistema educativo se ha regido por la lógica de la homogeneidad, pensando en un alumno promedio al que teóricamente todos se parecen. Esto tiene como consecuencia una enseñanza igual para todos y el que no es igual es marginado, segregado o expulsado. Este pretendi-

Licenciada en Ciencias de la Educación, egresada de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Especialista en Didáctica. Maestrando en Didáctica de la UBA. Profesora titular exclusiva, efectiva del Área Curriculum y Didáctica del Departamento de Educación y Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Directora del Proyecto de Innovación Educativa "Las prácticas de la enseñanza y la diversidad en las aulas de la educación general básica (EGB)". Integrante del Proyecto de investigación N.º 28/H 216: "Tendencias epistemológicas y teorías de la subjetividad. Su impacto en las ciencias humanas. Línea B". Cargo de gestión: Secretaria Académica de la UNSL. E-mail: [granata@unsl.edu.ar](mailto:granata@unsl.edu.ar)

do modelo único al que debían adaptarse los alumnos en la escuela tradicional, sin tomar en cuenta los conflictos de intereses, de necesidades y de valores, ha obstaculizado seriamente los intentos de transformación encaminados a dar respuestas a los nuevos retos que la sociedad actual plantea a la escuela.

En este sentido, nos interesa destacar uno de los elementos que se relacionan con esa política de exclusión que ha estado presente en nuestra forma de organizar y de pensar la educación de aquellos alumnos que han sido considerados diferentes de los demás. Nos referimos a la clasificación de éstos en categorías, porque resultan útiles y objetivas a los fines del diagnóstico y del tratamiento.

Este tipo de prácticas tienen sustento en el modelo clínico derivado en parte de la psicometría tradicional que apunta sobre todo a la detección del coeficiente intelectual como el valor más determinante en el diagnóstico. Dicho modelo ha resultado ineficaz, para orientar la respuesta educativa, y estigmatizador, desde el punto de vista social.

## CATEGORÍAS EXCLUYENTES

Una de las consecuencias más negativas de los procesos de exclusión es el efecto de las categorías o etiquetas en la que los alumnos con discapacidad han estado implicados y que es un efecto que también puede tener sus consecuencias negativas para todo el grupo de alumnos de una clase.

Tradicionalmente ha existido una preocupación exagerada por las categorías, es decir, por el diagnóstico, por el reconocimiento de cuáles son esos rasgos diferenciales de los alumnos, bajo el supuesto de que ese diagnóstico es el que nos va a conducir a una mejor respuesta educativa. Sin embargo, la realidad ha demostrado que esos diagnósticos han teni-

do más bien un resultado negativo en su conjunto, porque el efecto de la categorización condiciona las expectativas de los docentes y éstas terminan actuando precisamente en detrimento del progreso de las relaciones y de las integraciones que esos docentes establecen con sus alumnos. Este proceso de categorización tiene también un efecto negativo sobre las relaciones entre iguales. Los alumnos categorizados y diagnosticados corren el riesgo de ser excluidos, en la escuela, de sus relaciones sociales con sus iguales.

Sostenemos, entonces, que es necesario determinar las necesidades educativas de todos los alumnos, pero no como un fin en sí mismo y no por el mero diagnóstico. Las escuelas ordinarias pueden ser el mejor contexto para la educación y desarrollo integral de los alumnos con necesidades educativas especiales, siempre que se lleve a cabo una enseñanza que se adapte a sus necesidades.

Por lo expresado, es imprescindible revisar y organizar adecuadamente los modelos de intervención, como también los apoyos psicopedagógicos a los docentes, con la idea de reforzar la autonomía, la capacidad y la responsabilidad de los mismos en el aula, con todos sus alumnos, cualquiera que sean sus necesidades.

Si pensamos en otro tipo de respuesta para atender a la diversidad, en la que consideramos a la diferencia como un valor, como una característica de la realidad humana (diversidad de pensamientos, capacidades, creencias, intereses); si el valor que fundamenta estas opciones es una visión del hombre opuesta a la homogeneización; si lo normal y lo común pasa a ser el reconocimiento de la diversidad, la educación será verdaderamente un instrumento de promoción y desarrollo de personas diferentes y no un instrumento de clasificación y jerarquización.

También es importante decir aquí que atender a la diversidad no consiste en reducirla a casos meramente individuales. Desde una perspectiva ecológica<sup>1</sup> a la que adherimos (Doyle, 1977,1981,1990; Bronfenbrenner, 1987; Pérez Gómez, 1983), la diversidad es expresión de una realidad global y sistémica. Por ello, la individualidad es un planteamiento insuficiente para comprenderla y explicarla; no puede quedarse en una respuesta individual a un alumno, sino que debe abarcar el sistema-aula del cual el alumno forma parte, adoptando una perspectiva de la enseñanza centrada en la atención a las diferencias presentes entre el alumnado.

## VALORACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

El cambio de paradigma de la educación especial —debido a la transición del modelo médico y psicométrico orientado al déficit, a un enfoque más educativa— se fundamenta en varios conceptos clave, de los cuales vamos a destacar aquí el de necesidades educativas especiales. Tal como argumenta Marchesi (1999: 27-28), este concepto convulsiona los planteamientos tradicionales de la educación especial a partir del informe Warnock, publicado en 1978. Este informe reconoce que agrupar las dificultades de los alumnos en términos de categorías fijas no es beneficioso, ni para los niños<sup>2</sup>, ni para los docentes, ni para los padres.

Una característica importante del nuevo concepto es su carácter relativo y contextual. En cuanto a la relatividad, se pone de manifiesto que las dificultades de un alumno no pueden establecerse de forma definitiva, sino que dependen de las particularidades del alumno en un momento y en un contexto determinados. Por tanto, las NEE no tienen entidad en sí misma, ni se pueden valorar partiendo del déficit. Esto quiere decir que ellas tienen su origen en la interacción alumno-contexto, y que no nacen directamente del primero. Las causas y la magnitud de las dificultades de aprendizaje, como también las necesidades que presenten los alumnos, hay que buscarlas en la interacción del alumno con el contexto (escuela, currículo, familia, sociedad), superando así la antigua controversia entre las posturas centradas en el déficit y las centradas en el ambiente.

Si se comparte este enfoque, la evaluación de las NEE no puede ser concebida como una instancia para clasificar alumnos y averiguar lo que no saben y no pueden llegar a saber, sino que debe ser considerada como un proceso dirigido a apoyar la toma de decisiones sobre su situación de aprendizaje. En este sentido, se debe enfatizar el análisis de la singularidad de situaciones concretas y de todos aquellos factores cognitivos, motivacionales, emocionales, familiares y sociales que, siempre relacionados, permitan comprender y significar la problemática del aprendizaje, y valorar las necesidades educativas de los alumnos.

El modelo ecológico representa una perspectiva de orientación social en la investigación de la enseñanza. Es un enfoque que se desarrolla desde finales de la década del setenta y puede distinguirse por lo siguiente: supone una perspectiva naturalista por cuanto se propone captar las redes significativas de flujos que configuran la vida real del aula; se propone detectar no sólo los procesos cognitivos, sino también los relacionales entre el medio ambiente y el comportamiento individual y colectivo; las variables contextuales adquieren relevancia prioritaria; defiende una perspectiva sistémica, ya que la vida del aula se considera como un sistema social abierto de comunicación e intercambio.

El término genérico *niño* se refiere en este trabajo a los niños y las niñas.

## DE LAS PRÁCTICAS DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN ESCOLAR

La integración escolar de los alumnos con NEE, que comienza a plantearse en diferentes países europeos en la década del sesenta, es una política educativa que encuentra sus fundamentos en el principio de que todos son educables en alguna medida. La educación obligatoria es un derecho universal y a nadie se le puede negar. Esto significa que todo ser humano puede mejorar, puede ser educado y, por tanto, tiene que recibir educación. Tal como lo afirma Gimeno Sacristán (2000: 54), la escolaridad obligatoria, en tanto proyecto humanizador, ha reflejado —y lo sigue haciendo— una apuesta por el progreso del ser humano y de la sociedad. La universalidad de la educación obligatoria pierde sentido si no se piensa que todos pueden acrecentar sus habilidades y capacidades.

Sin embargo, esta visión integradora de la educación, que propone que niños con diferentes habilidades y capacidades aprendan juntos, encuentra barreras ideológicas y prácticas que evidencian que no es posible implementar estas nuevas orientaciones de la educación especial sin una profunda transformación del sistema educativo general. La investigación educativa viene demostrando que uno de los problemas que la práctica de la integración puso de manifiesto es la contradicción entre la filosofía que la anima y el mantenimiento de formas de intervención, en las aulas, que limitan las oportunidades de aprendizaje de los alumnos, produciendo en la misma aula situaciones de segregación.

La *integración como colocación* es entendida como el cambio de lugar de los alumnos en la educación formal, de la escuela especial a la escuela común, sin modificar la organización escolar ni tampoco las estrategias pedagógicas; en síntesis, sin eliminar las barreras que impone la segregación. En cambio, la *integración como educación* debe asegurar la oportunidad de que los alumnos logren una socialización normal, a la vez que crear las condiciones para que tenga lugar el aprendizaje apropiado para todos.

Hegarty, Hodgson y Clunies-Ross (1988: 20) señalan que hay que realizar una distinción fundamental entre *integración como colocación* e *integración como educación*? Del mismo modo que otros alumnos, los que presentan NEE acuden a la escuela para que se les enseñe y para aprender; por tanto, la escuela debe promover el aprendizaje significativo de todos los alumnos y crear las condiciones para que éste tenga lugar. No basta con que los niños con NEE asistan a la escuela común, sino que han de recibir en ella la educación acorde a sus necesidades.

Aquí queremos llamar la atención sobre el modelo de integración que se ha venido generando, tanto en Argentina como en otros países del mundo, sobre las situaciones de trabajo en el aula, donde la responsabilidad del alumno con NEE recae en gran medida en el profesor de apoyo y las causas de las dificultades de aprendizaje se focalizan exclusivamente en el alumno. Asimismo, se asocia bajos resultados en el aprendizaje con bajo potencial intelectual. Es decir, el problema queda reducido en muchas ocasiones a la dificultad del niño para aprender, olvidando otros factores de interés que influyen en el aprendizaje. De esta manera, la creencia de que el origen de las diferencias radica en el sujeto no toma en cuenta la influencia de las diferencias sociales y culturales.

Por otra parte, se suele subestimar lo que los niños pueden aprender y lograr. Esto hace que los alumnos no participen del currículo general común, sino de uno diferenciado y reducido que no aporta actividades significativas y estimulantes para su aprendizaje.

Esta creencia enfatiza la necesidad de la intervención de los especialistas en los que recae

la responsabilidad de la enseñanza de dichos alumnos. En estos casos, el docente común no participa en la tarea de pensar y estudiar estrategias apropiadas para trabajar con todos los alumnos; más bien se piensa que ese alumno tiene problemas tan específicos que requiere una enseñanza completamente diferente y ésta debe brindársela un especialista. Así, las prácticas de integración no han revelado ser efectivas desde el punto de vista de su finalidad de proporcionar una educación que promueva la integración social.

Por otra parte, hay ya suficientes experiencias que demuestran que la situación de los niños con NEE en aulas diferenciadas a tiempo completo, aún estando éstas integradas físicamente en escuelas ordinarias, puede ser más segregadora que la situación en centros específicos de educación especial. García (1997:122) sostiene que no existen datos procedentes de investigaciones rigurosas capaces de delimitar el mayor o menor peso que pueden tener unas variables con respecto a otras, en orden a favorecer el proceso de integración del niño con NEE a la escuela común. A su vez, es posible afirmar que ninguna variable psicopedagógica por sí sola puede llegar a perjudicar dicho proceso. Sin embargo, los resultados de un buen número de investigaciones demuestran que el rendimiento escolar de los niños con NEE, situados en aulas ordinarias, suele ser superior al de los situados en aulas y centros de educación especial; también es superior el autoconcepto y la adaptación social, sobre todo después de un largo período de integración (Carlberg y Kavale, 1980).

En la actualidad, los distintos caminos a seguir parecen haber asumido que la investigación en la educación especial tiene que responder más a dar respuestas a una práctica

concreta, que a una posible generalización de sus resultados. En este sentido, resulta muy importante realizar una descripción rigurosa de las prácticas y sus resultados en contextos particulares. Lo fundamental es distinguir las "buenas prácticas" de integración de aquellas que no lo son.

Aquí asimilamos «buena práctica" al concepto *buena enseñanza* desarrollado por Litwin, cuando expresa que ésta implica:

*La recuperación de la ética y los valores inherentes a la condición humana, que no se agota ni se inscribe en un planteo individual [...]La buena enseñanza no implica guiar una práctica desde lo que es bueno para el hombre en un tiempo indiferenciado o de lo que es bueno desde la perspectiva del conocimiento, como si éste fuera el desarrollo de prácticas sin historias ni futuro (1997: 93).*

En este caso, señala Litwin, la palabra *buena* tiene fuerza moral y sus alcances son diferentes del planteo de décadas anteriores, donde la "buena enseñanza" se asimilaba a enseñanza exitosa. Al respecto Fenstermacher (1989: 93) argumenta que preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales, y preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea, o lo entienda

Así, y a pesar de las controversias generadas, las prácticas de la integración han ido evolucionando hacia la *educación inclusiva*,<sup>4</sup> tomando como hito histórico la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en 1990 en Jomtien (Tailandia). Este documen-

4 El concepto de educación inclusiva supone una manera más radical de entender la respuesta educativa a la diversidad de los alumnos y enfatiza la necesidad de realizar cambios profundos en las escuelas, que hagan posible una educación de calidad para todos sin ningún tipo de exclusión.

to hace un llamado a la comunidad internacional a respaldar el acercamiento a la escolaridad inclusiva y apoyar el desarrollo de la educación para las necesidades especiales como una parte integral de todo programa de educación. Dicho programa plantea que la transformación más importante tiene que ocurrir en la escuela a nivel del currículo: qué se le enseña a los alumnos, por qué, cómo y, por último, el modo en que se observa su progreso.

Para esta perspectiva, el currículo ordinario sería para toda la población escolar y sobre él se harían las adaptaciones pertinentes en función de las NEE de cada alumno.

## LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA. POSICIONES CRÍTICAS

De un modo u otro diversos autores, Fernández Enguita (1986); Apple (1986); Bourdieu y Passeron (1981), han expresado ideas y concepciones sobre la función social de la escuela.

Todas estas teorías señalan que la escuela no sólo reproduce la estratificación social, sino también el capital cultural, al transmitir y legitimar las formas de conocimiento, los valores, el lenguaje y los modos de vida de la cultura dominante.

Lo expresado por estos autores nos lleva a comprender mejor que históricamente la escuela no ha sido una institución inocente que se ha dedicado a educar para que cada uno ponga en juego, y en igualdad de oportunidades, lo mejor de sus capacidades para una adecuada inserción social, sino que ésta tiene algo que ver con la reproducción de nuestra estructura social y económica, y con la ideología dominante que la justifica, según la cual la desigualdad social es producto de las diferencias individuales, y lo que hace la escuela es dar lugar a que esas diferencias generen distintos procesos de desarrollo personal, realizando una selección justa de los más capacitados.

Sin embargo, ha quedado demostrado que la escuela acaba distribuyendo a los individuos de forma semejante a su posición de origen, legitimando que tal desigualdad es justa y natural porque corresponde a las verdaderas capacidades de cada uno. Al respecto Lerena (1980: 32) señala que, desde su constitución, el sistema de enseñanza ha consagrado la desigualdad de posiciones como orden natural, legítimo e incuestionable.

Desde esta perspectiva, la expresión "cada vez más amplios sectores de la población tienen igualdad de oportunidades" en realidad significa oportunidad de probarse y medirse, haciendo creer con ello que la desigualdad de posiciones es una consecuencia inevitable de la desigualdad de disposiciones y atributos individuales.

Bourdieu y Passeron (1981) sostienen que las clases dominantes imponen su definición del mundo social, su capital cultural, ejerciendo una *violencia simbólica*, ya que imponen mediante la acción pedagógica una serie de significaciones como legítimas y naturales. Para poder ejercer esa violencia simbólica de forma efectiva es esencial que se haga de manera sutil. Es claro que cuando las ideas se imponen hegemónicamente no se nos ocurre que la realidad pueda ser de otra manera.

Estas teorías que hablan de la función social de la escuela nos permiten comprender con mayor claridad cómo han funcionado las prácticas segregacionistas de la escuela pública moderna a partir de la definición de quiénes se pueden educar en ella. Es ahí donde aparece en escena la educación especial y crece hasta el punto de configurarse como un sistema diferente. En él serán atendidos los que quedan excluidos del sistema escolar ordinario.

También es importante señalar que, como lo afirma Barry, el surgimiento de la educación especial

*no fue simplemente un esfuerzo humanitario de reforma sino que se trató más bien de un movimiento complejo y contradictorio de carácter*



*estatal dirigido tanto e incluso más, a la regulación social que a la benevolencia" (1996:18).*

Como venimos analizando, la escuela ha actuado durante mucho tiempo desde un modelo claramente selectivo y aún hoy, cuando se promueven movimientos de integración e inclusión, es preciso analizar el peso que sigue teniendo la concepción selectiva en la cultura imperante en la escuela, cuando entiende que atender a los alumnos en instituciones separadas favorece a los más capacitados y ayuda a los que tienen dificultades.

Asimismo, los puntos de vista no selectivos no deben llevarnos a pensar en una escuela igualitaria que enseña a todos las mismas cosas y al mismo ritmo. Más bien nos conecta con una perspectiva educativa consistente con principios democráticos para lograr un sistema más justo y equitativo, que promueva la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos. El planteamiento comprensivo de la educación conlleva a diseñar una enseñanza obligatoria que ofrezca a todos los alumnos las mismas posibilidades educativas, independiente de su posición social, económica, raza, sexo, capacidad o cualquier otra característica individual.

Por lo expresado, destacamos que la atención a la diversidad cuestiona el orden actual de la escuela y supone también acabar con el concepto prejuicioso de que el alumno con NEE es igual a su deficiencia diagnosticada, para pasar a verle como un ser humano completo, como un individuo social con quien convivir y verle como otro que pregunta (Pérez, 1988).

Por tanto, la respuesta educativa a la diversidad del alumnado desafía los límites existentes forjados en el paradigma dominante del conocimiento y crea otros nuevos. Se produce aquí lo que entendemos como *prácticas innovadoras*, para las que la diferencia no se convierte en un marcador del déficit, de la inferioridad o de la desigualdad; por el contrario, abre las posibilidades para construir

prácticas pedagógicas más justas y fundamentadas. Es éste un imperativo ético que une la escuela, la diferencia y la democracia, donde las diferencias se afirman y se interrogan, y no se rechazan porque se tiende a pensar que rompen la unidad o la uniformidad. Se trata, entonces, de producir rupturas a partir de las cuales sea posible desafiar y redefinir los límites que impone la homogeneidad.

## DIVERSIDAD E INNOVACIÓN

La atención a la diversidad es claramente para nosotros una práctica innovadora.

Braga, Genro y Leite afirman que:

*Una práctica innovadora no lo es por haber sido pensada del centro para la periferia, mas sí por haber sido trabajada en el contexto institucional de las relaciones que son relaciones de poder; una práctica innovadora no lo es por la introducción acrítica de lo nuevo en lo viejo y sí por guardar en si un germen de ruptura (1998:11).*

Lo afirmado por estos autores es clave para entender que la innovación que implica la atención a la diversidad en las aulas es un cambio deliberado, que necesita de mucha intencionalidad, que no necesariamente debe constituirse en un cambio total y que puede darse en niveles diferenciados. Asimismo, es necesario comprender que las rupturas nunca son procesos lineales; son, antes que nada, procesos discontinuos. Toda ruptura surge en un contexto que es histórico, que es humano, y en un determinado tiempo, lugar y circunstancia, y en la tensión de los espacios micro y macro institucionales.

Desde esta perspectiva, la innovación implica una ruptura con el paradigma dominante y con las prácticas preexistentes, quiebra la estructura tradicional y hay avances en las formas alternativas de trabajo en la escuela.

Las modificaciones o cambios que necesitan los procesos de inclusión o la atención a la diversidad en la escuela incluye no sólo cambios auriculares, sino también nuevas ideas y concepciones, nuevas formas de intervención en el aula que rompan con las prácticas rutinarias. Así, las prácticas de la enseñanza apuntan a posibilitar mejores aprendizajes y el desarrollo de las habilidades cognitivas de los alumnos. Se trata de cambiar la forma de pensar la enseñanza, como también las maneras de organizar el trabajo en el aula. En síntesis, hablamos de nuevos modos de hacer en la cultura institucional.

Sin embargo, en la práctica no es fácil romper con el paradigma de la uniformidad y concebir el aula como espacio educativo de la diversidad. Si se pretende un proyecto de escuela que, en sus estructuras y funciones, en sus procesos, relaciones y prácticas organizativas, así como en la construcción de lo que enseñan, cómo lo hacen y para qué, asuma la parte que puede corresponderle en la profundización de los valores que plantea la inclusión y la escuela abierta a la diversidad, es imperioso proponerse abandonar la mera declaración retórica de intenciones y realizar los esfuerzos teóricos necesarios para desvelar los valores más profundos que subyacen a este planteamiento y contrastarlos con nuestras prácticas sociales y educativas. Esto requiere de un esfuerzo conceptual que no es sencillo, porque comporta una determinada opción ideológica. Como señalan Carr y Kemmis: "Las prácticas se cambian, cambiando la forma en que son conceptualizadas y comprendidas" (1983: 91).

## EL PAPEL DE LOS DOCENTES

Sin duda que esta concepción de la escuela necesita de docentes comprometidos con la realidad social, buscando las estrategias más adecuadas a su propio contexto para llevar a cabo valores democráticos en sus prácticas sociales y educativas. Esto significa que los docentes se animen a cuestionar tradiciones,

rutinas, prácticas preexistentes, y se propongan diseñar y construir sus propias prácticas educativas, que promuevan nuevos vínculos, nuevos procesos de comunicación y de decisión inspirados en la cooperación y en la colaboración. En la escuela inclusiva, la colaboración, la solidaridad, la toma de decisiones participativa y la comunicación abierta entre sus miembros son retos inexcusables.

Así también el perfeccionamiento docente adquiere una visión diferente. La idea que prevalece es que el perfeccionamiento se construye. Esto requiere partir de una reconceptualización del aprendizaje del adulto en situación de trabajo. También supone partir de la experiencia del conocimiento disciplinario y del saber pedagógico construido por los docentes, reconociendo sus necesidades de aprendizaje y los problemas que les plantea su práctica cotidiana. Del mismo modo, resulta necesario conocer y favorecer su motivación para ampliar sus marcos teóricos e incorporar nuevos aportes en un proceso a la vez individual y colectivo. Esto implica trabajar desde los problemas de la enseñanza que plantean los docentes en contextos concretos.

De esta forma, la escuela se entiende como un lugar desde donde se puede hacer la propia formación. Aquí ella adquiere una modalidad más colaborativa, siendo los profesores los que participan en el diseño y elaboración de su propio currículo de formación.

En esta idea de currículo colaborativo las necesidades de los docentes adquieren nuevos sentidos.

## ORGANIZACIÓN DEL AULA Y ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO

La escuela de la diversidad debería aprender que no hay una sola manera de comunicarse con el mundo y, por tanto, debe organizarse

de un modo distinto para hacer posible la necesidad del conocimiento, que es una necesidad común a todos y que define lo esencial de la escuela.

En estos momentos el desafío no pasa por potenciar iniciativas individuales, quizás meritórias, pero con pocas posibilidades de mejorar el progreso de los alumnos. Se torna entonces relevante abordar al mismo tiempo el desafío auricular, metodológico y organizativo.

Consideramos así que hay una serie de premisas que deben tomarse en cuenta a *la* hora de atender la diversidad del aula, entre las que destacamos:

- Considerar la totalidad del alumnado. La educación en la diversidad no sólo debe contemplar al alumno con dificultades, sino que debe tomar en cuenta a la totalidad de los alumnos de la clase y de la escuela. Las clases se organizan de forma heterogénea para que todos se beneficien.
- Alentar el trabajo cooperativo de los docentes. No será posible el cambio en la escuela si no se busca recuperar los espacios de reflexión entre docentes en ejercicio como lugares de reconstrucción y reelaboración del conocimiento profesional y de recreación de propuestas de innovación.
- Respetar los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Este respeto tiene que ver también con el replanteo de horarios, distribución de tiempos, etc.
- Respetar y atender los estilos de aprendizaje. Las personas no aprenden de la misma manera ni tienen las mismas habilidades lingüísticas, cognitivas, artísticas, etc.
- Comprender y respetar la diversidad de intereses, motivaciones, expectativas, capacidades y ritmos de desarrollo de los alumnos que componen un grupo (clase).
- Utilizar materiales curriculares diversos y potenciar los recursos del entorno.
- Propiciar la participación efectiva de los alumnos promoviendo la interacción entre alumnos, y entre docente y alumno;
- Adecuar objetivos y contenidos del currículo. Es importante considerarlos como elementos indicativos y de referencia, y no como metas cerradas a las que debemos conducir a todos los alumnos. Los contenidos y objetivos se deben adecuar a sus posibilidades reales.
- Seleccionar las actividades que tengan especial sentido e interés para los alumnos. Evitar aquellas actividades rutinarias y repetitivas que poco aportan a su aprendizaje y desarrollo.
- Flexibilizar los criterios de evaluación. No limitar los procedimientos de evaluación a criterios rígidos y homogéneos.
- Ofrecer un programa de trabajo rico en significados, que contemple las distintas necesidades de los alumnos dentro de un marco curricular de referencia común a partir del cual establecer las prioridades educativas.

## MEDIDAS CURRICULARES ESPECÍFICAS

Planteamos entre las medidas curriculares más específicas, las adaptaciones curriculares. Llamamos *adaptaciones curriculares* a las modificaciones que hay que introducir en el currículo para adaptar la enseñanza a las características de un determinado alumno, con el fin de posibilitar su proceso de aprendizaje. Esta adaptación puede estar referida a los objetivos, a los contenidos, a la metodología y a los criterios de evaluación del currículo establecido para el resto de los alumnos. Es una estrategia de intervención didáctica que incluye planificación, ejecución, evaluación y mecanismos de revisión del proceso.

En todos los casos debe utilizarse un marco de referencia común a la totalidad de los alum-

nos para elaborar las adaptaciones curriculares. Así, al redactar los objetivos será más fácil descubrir las semejanzas y diferencias que se deberán tener en cuenta al elaborar el plan de clase.

Lo importante a tener en cuenta es que la elaboración de unos objetivos diferentes para uno o unos pocos alumnos puede conducir a su aislamiento, a su segregación o ambas cosas dentro del aula. Preparar actividades adaptadas a las distintas capacidades de los estudiantes, manteniendo al mismo tiempo el contexto del grupo y hacer que cierto número de ellos se ocupe de distintos objetivos en momentos diferentes, dentro de un marco curricular de referencia común para todos, puede ayudar a evitar este posible problema.

Si bien podemos considerar distintos tipos de adaptaciones auriculares, la que más interrogantes plantea a los docentes es la referida a los contenidos, la cual siempre implica el recorte de los mismos tomando como base el diseño curricular. Éste debe ser el marco común de selección, y las necesidades educativas especiales del alumno determinarán el nivel de complejidad en el que los contenidos podrán ser abordados.

En muchos casos, las adaptaciones curriculares se redactan como si las necesidades educativas especiales de un niño tuviesen poco que ver con las de sus compañeros. Sin embargo, es importante prestar atención a las actividades o contextos más generales que son significativos para el alumno. Así, unos requerirán adaptaciones que les ayuden a aprender lo mismo que otros. Al mismo tiempo, otros requerirán adaptaciones más profundas para acercar sus necesidades de aprendizaje al currículo común.

Cuando el contenido del currículo se organiza en torno a una actividad más general y significativa es posible trabajar con los alumnos en diferentes niveles. Es decir que pueden trabajar sobre partes diferentes de una actividad

conjunta y realizar tareas diferentes dentro del grupo.

Otra forma de organizar el trabajo en el aula es con base en proyectos. Esta metodología permite que pueda participar activamente toda la clase, pequeños grupos o alumnos en forma individual. Estos enfoques alternativos a la enseñanza tradicional se adaptan mejor a las prácticas inclusivas. Lo importante es que cuando los maestros diseñan la enseñanza, combinen actividades o tareas relacionadas entre sí de manera tal que el aprendizaje resulte significativo para los alumnos.

Las adaptaciones curriculares constituyen un recurso esencial, pero también excepcional, para aquellos alumnos con NEE. En estos casos, las preocupaciones que surgen en el ámbito escolar están vinculadas a la evaluación y a la promoción. El proceso de enseñanza no termina en el propio acto didáctico, sino que se alarga hasta incluir, en el mismo, las acciones que se lleven a cabo para evaluarlo y para establecer las previsiones sobre los siguientes pasos.

Si este alumno no ha aprendido lo mismo que estos otros, ¿cómo se lo evalúa? Aquí planteamos que la evaluación debe ser sumativa, pero también formativa. Debemos poder distinguir qué aprendió, cómo lo hizo, qué estrategias y materiales resultaron más potentes para favorecer su aprendizaje. Enfatizamos, entonces, que los alumnos deben ser evaluados con relación a objetivos y criterios individualizados. La evaluación debe reflejar la capacidad de cada uno para lograr los objetivos de su adaptación curricular. No deben ser evaluados con base en una norma común establecida para todos.

El vínculo entre evaluación de las NEE, aprendizaje y enseñanza es una exigencia pedagógica que persigue fines formativos. Permite comprender la respuesta de los alumnos, los aspectos de su evolución y dificultades que puedan presentarse. La evaluación de los

alumnos con NEE precisa estar integrada en el propio proceso de enseñanza y de aprendizaje. Es importante plantearla de forma interactiva, es decir, durante este proceso y no al final.

La evaluación del progreso de estos alumnos en las escuelas ha sido siempre un tema sometido a debate que aún no alcanza consenso.

## DESAFÍO DE LA ESCUELA INCLUSIVA

Promover cambios efectivos en las aulas y en los contextos más amplios donde se producen traslada con urgencia la reconceptualización de una nueva docencia que priorice la necesidad de incorporar la voluntad de mejora a la práctica educativa. Aquí nos proponemos enunciar algunos de los desafíos que la escuela deberá atender en el futuro.

- La situación de los docentes es uno de los factores decisivos para que se dé una escuela de calidad. Es muy difícil llevar a la práctica el cambio educativo sin la necesaria implicación de la administración educativa y de los docentes. La insatisfacción con que viven muchos docentes su trabajo en las escuelas obliga a pensar en la necesidad de atender a sus demandas y necesidades, si de verdad queremos que la situación de muchas escuelas experimenten un auténtico cambio.
- Las escuelas no pueden analizarse como si todas fueran idénticas. Si el objetivo de los cambios pretende conseguir una educación mejor para todos, sin exclusiones, las escuelas deben tratarse en forma diferenciada, entendiendo que las características contextuales, culturales y sociales de cada una obligan a atenderles mediante recursos, apoyos e infraestructura acorde con esas características.

- Atender a la diversidad en las escuelas actuales es una necesidad que nace de la misma sociedad multicultural en la que vivimos. Los centros educativos no pueden vivir al margen de esa realidad. Permitir que todos aprendan y tengan las mismas oportunidades es un reto importante, que debe ir acompañado de una diversificación de la enseñanza que permita y asegure que la calidad llega a todo el alumnado.
- Las reformas educativas suponen herramientas a partir de las cuales establecer un marco jurídico para legitimar las transformaciones. Sin embargo, ello sirve de poco si la administración educativa no pone a su disposición los recursos necesarios, los medios técnicos y humanos, así como la infraestructura adecuada para llevarla a cabo.
- Los distintos sectores sociales, entre ellos los padres, deben participar en la escuela, estableciendo canales de comunicación que permitan articular sus necesidades y demandas, así como sus intereses y deseos.

## A MODO DE CONCLUSIONES

### ABIERTAS

Si bien es verdad que el movimiento de la integración y la inclusión ha generado cambios educativos importantes respecto a la atención a la diversidad, nos queda todavía un largo camino por recorrer. En la línea que venimos sosteniendo, el discurso de la diversidad y de la inclusión supone una ruptura con el modo en que investigadores y prácticos de la educación han afrontado las diferencias individuales. Como afirma Garría (1999: 27), el discurso de la diversidad retoma la perspectiva social y es precisamente desde esta dimensión social de construcción de la realidad, desde donde se plantea el debate entre fines y medios, replanteándose, por tanto, el papel de la escuela.

Frente a lo expuesto adherimos a la idea de que los educadores debemos implicarnos en la formulación de alternativas críticas. "Desde esta perspectiva hablar de diversidad debería suponer un modo alternativo de considerar las diferencias y la inclusión un modo alternativo de abordar la práctica educativa" (García, 1999: 27).

En el plano ético-político, la tarea debería ser afirmar los valores de efectiva igualdad, calidad para todos y solidaridad, en contraposición a la libertad y calidad para pocos, reguladas por el mercado y desde las perspectivas del individualismo.

En el plano pedagógico, el desafío que tenemos por delante es pensar en una situación didáctica que no aplane las diferencias, no niegue la singularidad, ni reduzca la diversidad, lo que significa reconocer que lo diverso no es sólo el punto de partida del proceso pedagógico, sino también el punto de llegada.

Como consecuencia de todos estos planteamientos, no sólo entra en crisis la educación especial sino que estamos cuestionando la misma educación general. Estamos hablando, entonces, de cambios profundos y no superficiales. Sólo así puede entenderse la existencia y el planteamiento de un currículo común que asegura el acceso a una cultura común para todos.

El carácter sociopolítico de estos argumentos es básico para llegar a entender la nueva educación especial que debemos construir entre todos, como una contracultura que pretende introducir valores, conocimientos y prácticas en las escuelas, alternativas a las tradicionales, que implican básicamente otro modo de ser, otro modo de estar con el otro, ese otro que es sujeto de conversación y no objeto de diagnóstico. Aquí lo singular, lo diverso, lo concreto no puede ser respondido desde la norma, la regla o la técnica.

Consideramos que será posible la idea de educar en la diversidad si apostamos a una edu-

cación capaz de recorrer un itinerario plural y creativo, sin patrones rígidos que estrechen el trayecto y enfatizen los resultados excluyentes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁNGULO, J. F., 1995, "El espacio epistemológico y disciplinar de la didáctica", Universidad de Málaga, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Mimeo.

APPLE, M., 1986, *Ideología y curriculum*, Madrid, Akal.

BARRY, F, comp., 1996, *Interpretación de la discapacidad*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.

BOURDIEU, R y PASSERON, J. C, 1981, *La reproducción*, Barcelona, Laia.

BRAGA, A. M.; GENRO, M. E. y LEITE, D., 1998, *Universidad futurante*, Ficha de cátedra, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

BRONFENBRENNER, U., 1987, *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.

CARLBERG, C. y KAVALE, K., 1980, "The efficacy of special education versus regular class placement children: A meta - analysis", *The Journal of Special Education*, núm. 14, pp. 295-309.

CARR, W. y KEMMIS, S., 1983, *Becoming critical: Knowing through action research*, Victoria, Deakin University.

DOYLE, W, 1977, "Learning the classroom Environment: An Ecological Análisis", *Journal of Teacher Education*, vol. 28, núm. 6, pp. 51- 55.

\_\_\_\_\_, 1981, "Research on Classroom Contexts", *Journal of Theacher Education*, vol. 32, núm. 6, pp. 3-6.

\_\_\_\_\_, 1990, "Classroom Knowledge as a foundation for teaching", *The Teacher College Record*, vol. 91, núm. 3, pp. 347-360.

FENSTERMACHER, G., 1989, "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en: WITTRUCK, M., comp., *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos I*, México, Paidós.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M., 1986, *Marxismo y sociología de la educación*, Madrid, Akal.

GARCÍA PASTOR, C., 1997, "Más allá de lo especial: la investigación sobre la educación para todos los alumnos", en: SÁNCHEZ, A. y TORRES, J., comp., *Educación especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*, Madrid, Pirámide.

\_\_\_\_\_, 1999, "Diversidad e inclusión", en: SÁNCHEZ, A. y otros, eds., *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI*, Almería, Universidad de Almería.

GIMENO SACRISTÁN, J., 2000, *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Madrid, Morata.

HEGARTY, S., HODGSON, A. y CLUNIES-ROSS, L., 1988, *Aprender juntos. La integración escolar*, Madrid, Morata.

LERENA, A., 1980, *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel.

LITWIN, E., 1997, *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Buenos Aires, Paidós.

MARCHESI, A., 1999, "Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas", en: MARCHESI, A.; COLL, C. y PALACIOS, J., 1999, *Desarrollo psicológico y educación*, Vol. 3: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales, Madrid, Alianza.

PÉREZ DE LARA, N., 1998, *La capacidad de ser sujeto*, Barcelona, Laertes.

## REFERENCIA

GGRANATA, Luisa María, "La respuesta educativa a la diversidad del alumnado. Discursos y prácticas", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVII, N.º 41, (enero-abril), 2005, pp. 41-53.

Original recibido: enero 2005

Aceptado: abril 2005

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

