

Ponencia: La formación del profesorado para la inclusión educativa

M^a Teresa Núñez Mayán. Universidad de A Coruña

1. La formación inicial

En cualquier investigación que aborde la inclusión de las niñas y los niños con síndrome de Down o con cualquier discapacidad en la escuela, hay una conclusión compartida y que se repite sistemáticamente: es necesario incrementar la formación del profesorado. Los propios profesores y profesoras manifiestan, cuando se les interroga sobre este tema, que no se sienten adecuadamente preparados para dar una respuesta adecuada a la diversidad en las aulas.

Una simple mirada a la formación inicial y permanente del profesorado, basta para entender esta autopercepción. En cuando a la formación inicial de los futuros docentes, la que se imparte en los centros de formación del profesorado, no queda más remedio que reconocer que ha dado la espalda totalmente a la diversidad, y concretamente a las discapacidades, hasta hace bien poco tiempo. Hubo que esperar hasta la década de los noventa del siglo XX, coincidiendo con el desarrollo de las políticas de integración, para que se incorporase por primera vez en los planes de estudio del profesorado de educación primaria e infantil una asignatura obligatoria y troncal sobre esta temática, la denominada “bases psicopedagógicas de la Educación Especial”. Hasta ese momento la formación sobre las discapacidades se consideraba que debía de interesar únicamente a quienes quisieran convertirse en especialistas, en expertos en la diversidad, pero no se consideró necesaria para la totalidad del profesorado. Aún así, y reconociendo el avance histórico que supone, nadie puede creer que una única asignatura en todo un plan de estudios garantice una formación inicial adecuada.

Si hablamos de la formación para la atención a la diversidad del profesorado de Educación Secundaria, la situación es aún más dramática. Este profesorado finaliza su licenciatura en cualquiera de las disciplinas de conocimiento y se incorpora a la docencia con una formación pedagógica exigua y rudimentaria. Aterrizan en las aulas desconociéndolo casi todo de la psicología infantil y juvenil y de las estrategias más elementales de diseño y desarrollo curricular. Hasta la reforma universitaria que tiene

lugar con la aplicación de las directrices de Bolonia, la única formación pedagógica que recibía el futuro profesorado de secundaria era la que se le proporcionaba en el Curso de Aptitud Pedagógica, que por su diseño y duración no podía garantizar una formación psicopedagógica suficiente. En este curso no existía ninguna materia específica sobre la atención a la diversidad aunque algunas materias de didáctica incluían contenidos relativos a esta temática. La insuficiencia de este modelo formativo, como pone en evidencia el estudio de Sánchez Palomino (2007) al que nos referiremos más adelante, es hoy unánimemente reconocida.

2. La formación ha de ser permanente

El hecho de que la formación inicial del profesorado para la atención a la diversidad es insuficiente parece poco cuestionable. Pero, lo cierto es que el desarrollo de la práctica profesional no puede ni debe depender en exclusiva, ni siquiera prioritariamente de la formación inicial. Imaginemos, por un momento, un médico, un cirujano, que aplica en su práctica profesional los mismos procedimientos y técnicas que le han enseñado en su carrera veinte años antes, sin atender a las innovaciones tecnológicas y a los nuevos medios de diagnóstico y tratamiento que la investigación ha puesto al servicio de la medicina, es de suponer que no tardaría en quedarse sin pacientes.

Más claro lo vemos aún en otras profesiones como las artísticas, gráficas, literarias o musicales, que se desarrollan en interactividad continua con un mundo en permanente cambio, que tratan de captar y reinterpretar en cada momento.

En la profesión docente, sin embargo, no aparece con la misma evidencia que en las demás profesiones la necesidad de la autoformación continua y permanente. De hecho a las actividades de formación, sean cuales sean las modalidades, asisten pocos profesores y profesoras, casi siempre los mismos y que suelen ser además los que menos lo necesitan porque son los más reflexivos y los más preocupados por la innovación.

Hay una cultura extendida en un amplio sector del profesorado que parte del supuesto inconsciente de que el saber es algo que se adquiere en un momento dado y cuyo dominio queda garantizado con la obtención del título, a partir de ese momento la experiencia hará todo lo demás... Sin embargo esta suposición se asienta sobre premisas erróneas. Premisas que pivotan sobre un imaginario basado en los conceptos de inmovilidad y uniformidad del conocimiento, de lo que hay que enseñar, de cómo

hacerlo y de quien es el sujeto a educar en cada sociedad y en cada momento determinado.

Este imaginario opera bajo el supuesto de que el conocimiento es algo fijo, que está ahí y que hay que transmitir, siendo en esencia el mismo que nos han transmitido a nosotros. El modo de transmisión no se diferencia tampoco, en lo fundamental, de aquel con el que hemos sido educados y que pervive a lo largo de los tiempos: encerado, tiza, libro de texto, apuntes, exámenes y más recientemente, lo mismo pero en formato digital. También se supone que ha de ser la misma, en esencia, la relación entre el alumnado y el profesorado: básicamente los unos han de transmitir y los otros recibir pasivamente. Por último se considera que el alumnado, como grupo, es o ha de ser homogéneo, por lo menos lo suficientemente homogéneo para poder beneficiarse de la acción de transmisión del conocimiento. Si esa premisa no se cumple y este beneficio no tiene lugar, es decir, si algún alumno o alumna fracasa, el propio fracaso es la prueba de que es diferente, ya que otros muchos han logrado aprender por el procedimiento “normal”. Aquel que no lo logra, tiene un problema: él es el “diverso”. Debería de apartarse, de forma transitoria o permanente según los casos, para recibir la enseñanza que supuestamente necesita, una enseñanza especial e impartida también por expertos, por especialistas.

Partiendo de estos supuestos la formación permanente no se considera tan esencial como en otras profesiones, porque la enseñanza es básicamente la misma a través de los tiempos, igual que la relación docente y además ha de mantenerse ajena a lo que ocurra “más allá de los muros” realidades a las que la escuela debe de intentar substraerse o dar la espalda, cuando no negarlas ignorándolas, porque lo que ocurre fuera pertenece a otra esfera de cosas que no han de incidir en la docencia. La formación para la atención a la diversidad, es aún menos necesaria dado que ha de ser cosa de otros que lo hacen mejor y que son los únicos que deben saber. Es cierto que el profesorado reconoce no estar preparado pero ¿todo el profesorado quiere saber sobre la diversidad, o algunos quieren solamente que sepan otros, en los que delegar la educación del alumnado considerado “especial”?

3. Formarse para una sociedad dinámica y cambiante

Para que la formación del profesorado sea percibida como una necesidad es necesario transformar ese imaginario y construir una nueva perspectiva sobre lo que es la escuela

y el conocimiento y la relación entre ambos y replantearnos el que, como y a quien enseñar.

La profesión docente no puede ser hoy idéntica a la de hace cuarenta, treinta o veinte años. En un mundo caracterizado por vertiginosos avances científicos y tecnológicos es imposible seguir enseñando lo mismo y además de la misma manera. En la sociedad del conocimiento la escuela ha de “enseñar a pensar y a aprender” y despertar en los alumnos y las alumnas el interés por el mundo que los rodea. Sólo la curiosidad y el amor por el conocimiento puede convertirlos en personas cultas y capaces de seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida.

Respecto al cómo enseñar, es decir a la metodología, la observación de las prácticas más habituales en las aulas, nos indica que se necesita imperiosamente una formación para el cambio. Cuando tenemos a nuestro alcance infinidad de recursos audiovisuales, bibliográficos y técnicos no podemos seguir utilizando como único instrumento el libro de texto, el encerado y la tiza. La formación permanente del profesorado ha de capacitarle para utilizar los nuevos recursos como instrumentos facilitadores de la innovación metodológica. No obstante, es importante tener en cuenta, que contrariamente a lo que a veces se nos hace creer, estos recursos por si mismos no producen innovaciones reales, sino cambios superficiales en los que sólo se varía el formato de presentación de los mismos contenidos. Pero si los ponemos al servicio de un proyecto pedagógico de calidad podemos convertirlos en magníficos, y hoy en día indispensables, recursos para la innovación.

Si ha cambiado lo que hay que enseñar hoy en día y también el cómo hacerlo, hay un cambio que afecta a los dos anteriores y del que es preciso hacer consciente al profesorado y es el cambio sobre quien es hoy el sujeto al que la escuela quiere educar, quienes son nuestros alumnos y alumnas, cuales son sus preocupaciones, sus intereses, sus capacidades y sus limitaciones.

Los niños y niñas de hoy no tienen las mismas referencias, ni fueron educados en los mismos valores ni con las mismas pautas de relación con los adultos, con la familia o con el profesorado. Están acostumbrados a ser oídos, a tener más autonomía y también más opinión de la que se les permitió simplemente hace unas décadas. Es indispensable darles cauces de participación democrática e integrarlos en la resolución de los conflictos que surgen habitualmente en el seno de la institución educativa. Responsabilizarlos de lo que ocurre en el aula. Al profesorado le compete impulsar y regular ese proceso de participación y para ello en su formación han de introducirse

contenidos que le ayuden a realizar esta tarea, contenidos relativos a la dinámica de grupos y resolución de conflictos.

Son muchas las voces que reclaman, cada vez con más fuerza, la recuperación de la autoridad del profesorado. Efectivamente, la autoridad moral, (*autoritas*) es indispensable para que tenga lugar la educación y ha de apoyarse en una permanente actitud de ayuda en los aprendizajes y en la configuración de una escala de valores. Como dice Manuel Zafra (2006, pag155) *el principio de autoridad, no puede ser nunca una coartada generadora de actitudes paternalistas, personalistas o autoritarias. Éstas, por antieducativas, generan un clima de orden artificial que se traduce en tensiones latentes sobre las que no puede sostenerse ningún proyecto. Es contrario a a toda exhibición de poder o fuerza generadoras de violencia. Nunca puede ser amenazante ni intolerante. Debe sostenerse sobre el cultivo de cualidades éticas, visibles a través de comportamientos ejemplares.*

Los cambios socioculturales han producido una infancia y una juventud que tiene nuevas formas de aprender, familiarizados con las redes sociales, que utiliza otras fuentes de información, a veces de deformación, ajenas a la escuela, como internet, televisión, videojuegos, que de alguna manera están modelando su mente al margen de los propósitos y del control de los tradicionales agentes educadores y con frecuencia regidos por valores contradictorios con aquellos que la escuela quiere transmitir. La formación del profesorado ha de proporcionarle instrumentos para conocer estos nuevos modos de aprendizaje y ayudar al alumnado a saber elegir y a hacerlo en coherencia con una escala de valores educativos.

Es sabido que la socialización escolar de los profesores y profesoras condiciona tanto su actuación docente como su formación pedagógica. Es decir, que tendemos a enseñar del mismo modo que nos han enseñado. Por este motivo es indispensable hacer una reflexión sobre las aulas actuales y sobre las diferencias existentes entre los contextos de aprendizaje vividos y los actuales. Una buena parte del profesorado en ejercicio se ha formado en una enseñanza selectiva, en la que tempranamente, a los diez años antes de la Ley General de Educación de 1970 y a los catorce después de ésta, se seleccionaba al alumnado que debía de seguir estudiando hasta obtener una titulación y el restante se apartaba de la escuela, o se enviaba a una vía de segundo orden. La obligatoriedad de la escolarización hasta los dieciséis años ha sido una conquista social y un avance en la consecución de los derechos a la igualdad mediante la democratización de la educación. Ha supuesto también la presencia de niños y niñas que provienen de entornos familiares

muy distintos, de todas las clases sociales, con diversas capacidades, procedentes de distintas culturas y etnias. La escuela se ha vuelto mucho más heterogénea y también menos selectiva. Es indispensable reconocer que esta escuela es diferente de aquella en la que la mayoría del profesorado en ejercicio nos hemos educado y requiere otras respuestas diferentes a las que hemos experimentado como alumnos, respuestas que han de inventarse, crearse para una sociedad en permanente cambio y con una nota común: la diversidad.

Los niños y niñas que nutren las aulas actuales tienen muy poco que ver con ese alumno imaginario, con esa “tabula rasa” en la que los formadores irían dejando su impronta. Uno de los objetivos de la formación del profesorado debería ser visualizar y conocer lo que es hoy en día la escuela y lo que es la infancia y la adolescencia, si no podemos entender como son nuestros jóvenes, aprender a relacionarnos con ellos, comprender su mundo, conocer sus verdaderos intereses y sus motivaciones, quizás logremos instruir pero no educar.

4. Formar para responder a la diversidad en las aulas

Con frecuencia se interpreta que la diversidad es la característica definitoria de un sector del alumnado, al que antes se venía denominando especial, problemático. Es decir, se presupone que hay dos tipos de alumnado los normales y los “diversos”. Pero la diversidad es un atributo de un grupo, no de un individuo. No es el sujeto el que es diverso en relación al todo homogéneo, es el grupo el que está formado por personas de diferentes características, procedencias, intereses, capacidades, cultura, o madurez emocional, de modo que sólo en el seno del grupo puede darse la diversidad.

Las aulas son grupos diversos y la respuesta pedagógica que elabora el profesorado ha de tener en cuenta esta realidad. La diversidad es la norma en los grupos, lo normal es que estén compuestos por personas muy diferentes entre sí. La formación del profesorado ha de orientarse a hacer visible esa diversidad desmitificando la existencia de prototipos de alumnado y de respuestas pedagógicas válidas para cualquier contexto. El “alumno/a normal” es una entelequia, igual que la metodología estándar, válida para cualquier tipo de grupo de alumnado. Por eso cada vez es más frecuente oír afirmar al profesorado de las aulas ordinarias, que en estas es mayor el porcentaje de los “especiales” de los “diversos” que de los “normales”. Manuel Zafra (2006, pág. 166) refiriéndose al instituto Fernando de los Ríos de Fuente Vaqueros (Granada), del que es

director, y en el que realiza una interesante propuesta de atención a la diversidad lo describe de este modo: *hace cinco años en nuestro instituto no sabíamos qué se podía hacer con aulas en las que sólo la tercera parte del alumnado podía seguir una programación “normal”, es decir, acorde a los decretos oficiales que regulan las enseñanzas mínimas en cada Comunidad Autónoma. Poco a poco empezamos a sufrir los daños derivados de una enseñanza que pretendía ser la misma para todos y que a muy pocos llegaba. Y esos pocos, además de desatendidos, perdían el tiempo y daban lugar a continuos incidentes en una progresiva espiral en la que, incluso con un sistema de convivencia muy controlado, no se lograban superar los problemas de fracaso, absentismo y conflictividad nunca resuelta”*

La formación del profesorado para la atención a la diversidad ha de iniciarse reconociendo y visibilizando esta diversidad. Este reconocimiento nos conduce necesariamente a la necesidad de cambio y adaptación de nuestras metodologías de trabajo. No podemos responder a la diversidad con la uniformidad pedagógica. En unas aulas cada vez más heterogéneas, una respuesta educativa elaborada desde la homogeneidad no puede conducir más que al fracaso escolar. La estrategia del trabajo de aula centrada en el libro de texto y los ejercicios individuales en el cuaderno, realizados por todo el grupo de la misma forma y en el mismo momento, es decir la fórmula de “café para todos”, predominante en la mayoría de los centros, ha de dejar paso a otras propuestas capaces de incluir y posibilitar el éxito de alumnos y alumnas muy diferentes entre sí.

La respuesta no es excluir del aula al alumno o alumna que tiene dificultades, entre otras cosas porque en muchas aulas empiezan a ser más los que tienen que salir que los que pueden quedarse dentro, sino en ensayar otros procedimientos de trabajo basados en la flexibilidad organizativa de los grupos y de los espacios del centro, en el diseño de talleres de aula y tareas multinivel que faciliten la adaptación al ritmo de aprendizaje de cada alumno o alumna, en la aplicación de tutorías ente compañeros, el fortalecimiento de redes de apoyo y círculos de amigos, y las diversas modalidades del trabajo cooperativo (Staimback y Staimback:1999).

Si la diversidad está en las aulas, la formación para responder a la diversidad no ha de dirigirse sólo a los especialistas, como ha venido haciéndose tradicionalmente, sino que es esencial para el profesorado de los grupos ordinarios. Y ha de ser una formación que se aleje de esquemas que sabemos por experiencia que no funcionan, como los tradicionales cursillos. El profesorado requiere una formación asentada sobre el

intercambio de experiencias, la cooperación, el diálogo profesional, la acción y la reflexión sobre las buenas prácticas profesionales.

Francesc Imbernón y Jaume Martínez Bonafé (2008, pág. 63) afirman que cambiar la práctica educativa significa cambiarse a sí mismo, como profesional, cambiar el contexto educativo, el lugar de desempeño, y hacerlo conjuntamente con los demás mediante el diálogo, la negociación y la colaboración. Para estos autores la vida en las aulas y las escuelas, imprevisible en muchos aspectos, difícilmente controlable en muchos otros, requiere de deseos, voluntades, saberes y acciones profesionales que nunca serán el resultado de una suerte de ingeniería social y pedagógica en la que los seres humanos actúen como si fueran máquinas. *El problema teórico es que todavía la mayor parte de la formación permanente del profesorado está instalada en una racionalidad que desperdicia y da la espalda a una estrategia de construcción de conocimiento profesional, que parta del reconocimiento del sujeto docente y de su capacidad para problematizar su experiencia profesional, que es también vital*”
(Martínez Bonafé, J. e Imbernón, F. (2008, pág.70).

En síntesis, se necesita una formación del profesorado para la diversidad, asentada sobre nuevos principios: que empiece por reconocer y visibilizar esta diversidad, dirigida a todo el profesorado y no sólo a los especialistas y asentada sobre la reflexión y la acción educativa.

5. El análisis de la realidad como punto de partida de un plan de formación del profesorado

Muchas propuestas de formación fracasan porque no responden a necesidades reales del profesorado, no tienen en cuenta los problemas cotidianos que se viven en las aulas o son planteadas desde perspectivas excesivamente teóricas. Cualquier propuesta formativa ha de basarse en un diagnóstico de las necesidades como paso previo para definir sus objetivos. Por este motivo, me propongo en las líneas siguientes exponer algunos datos extraídos de una investigación (Núñez: 2008) centrada en el análisis de la atención a las diversidad en las aulas, con el objetivo de hacer visibles algunas necesidades formativas del profesorado.

Esta investigación analiza la situación de las necesidades educativas especiales a través de un estudio de caso colectivo, el del término municipal de A Coruña. Se han estudiado todos los colegios públicos y privados, de primaria y de Secundaria, sesenta y dos colegios en el momento que se recogen los datos, entrevistando a profesionales de

orientación y apoyo de cada uno de los centros. Sin pretender generalizar los resultados y con todos los matices y reservas necesarios, creo que ofrecen un retrato de la realidad escolar que coincide en lo esencial con el que reflejan otras investigaciones revelando puntos de coincidencia importantes con las realidades observadas en otros contextos como el madrileño o el andaluz (Echeita, 2004, Carrión, 2001, Moyá, 2002)

5.1. ¿quiénes son los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales?

Uno de los primeros propósitos de la investigación fue identificar quienes eran los alumnos y alumnas considerados como alumnado con necesidades educativas especiales, y que características presentaban. Hemos visto que en la mayoría de los centros estos se identifican con los que reciben apoyo, bien sea de Pedagogía Terapéutica, de Audición y Lenguaje o educación Compensatoria. Después de revisar los diagnósticos del alumnado de cada centro nos hemos encontrado con un dato muy significativo: de todos los niños que reciben apoyo en los colegios ordinarios sólo el 20% tiene necesidades educativas especiales asociadas a alguna discapacidad, el 80% restante es alumnado que presenta necesidades educativas especiales no asociadas a discapacidad que hemos agrupado en tres grandes categorías: deprivación social, inmigración y retrasos escolares de origen diverso.

Centrándonos sólo en el primer grupo, comprobamos que en la mayoría de los centros ordinarios en los que hay alumnado integrado, hay de uno a cuatro niños con discapacidad, salvo en los centros de integración preferente en los que se eleva un poco este número, aunque en ningún caso se sobrepasan los diez.

- ❖ El 15% de los centros ordinario tiene algún alumno/a con parálisis cerebral.
- ❖ El 16% de los centros ordinarios tiene algún alumno/a con problemas de índole sensorial (sordera, hipoacusia, déficit visual).
- ❖ Un 60% de los centros ordinarios tiene algún alumno/a con deficiencia intelectual.
- ❖ Un 41% de los centros ordinarios tiene algún niño o alguna niña con problemas de personalidad.
- ❖ 21 % de los centros tiene algún niño o alguna niña con síndrome de Down.

Es importante destacar la diferencia de proporción entre necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad. Mucho alumnado del primer grupo no estaría en los centros ordinarios si no existiesen políticas de integración, pero el segundo grupo, el de alumnado que tiene n.e.e no asociadas a discapacidad, con ese atributo de n.e.e o con otro, estuvo siempre en la escuela. Las estadísticas que se manejan sobre integración son frecuentemente engañosas ya que se refieren tanto a un tipo de alumnado como a otro sin aclararlo de forma expresa. Esto puede dar lugar a interpretaciones erróneas sobre la presencia de la discapacidad en la escuela ordinaria y sobre el peso real de la integración.

La respuesta educativa que se le ofrece ambos grupos, como veremos más abajo, es semejante tanto desde el punto de vista organizativo como curricular. A ambos se les incluye en la estructura especial al derivarlos a unas redes de apoyo que generalmente operan con demasiada autonomía de las aulas ordinarias. Los límites de la Educación Especial son cada vez más borrosos, como afirma la profesora Carmen García Pastor (1998) pero cabe preguntarse si estamos aproximando la población de Educación Especial a las estructuras ordinarias, o por el contrario incrementamos cada vez más las estructuras especiales, incluyendo en el grupo de los que se salen de la norma a un número cada vez mayor de alumnado.

5.2. Los niños y niñas con Síndrome de Dow en los centros ordinarios

Hay niños o niñas con Síndrome de Down en el 21% de los colegios de la ciudad. En el momento que se recogieron los datos (2003) eran veinte en total. Todos recibieron apoyo educativo. La mayoría estaban escolarizados en infantil y primaria, estos representaban más del doble de los que estaban escolarizados en Educación Secundaria. Desconocemos cual es el motivo de la escasez de alumnado con Down en Secundaria. Podrían formularse varias hipótesis explicativas: o bien se debe a que la idea de la inclusión está penetrando con más fuerza en el ámbito educativo y esto hace que se escolaricen cada vez más niños con Down en los centros ordinarios y en consecuencia se note más su presencia en los primeros niveles; o bien, se debe a que hay niños y niñas con Síndrome de Down que abandonan el colegio cuando finalizan primaria, bien sea para acudir a centros específicos o bien para quedarse en su casa. Podría ocurrir también que lo que observamos, en este caso, sea fruto de la casualidad, dado el pequeño tamaño

de la población estudiada. Sería de interés comprobar en futuras investigaciones, si esta situación se repite en otros contextos y cuales son las razones que la provocan.

Las primeras experiencias de integración que se llevaron a cabo en A Coruña fueron precisamente con niños y niñas con Síndrome de Down que tienen hoy entre veinte y treinta años. La primera niña con Síndrome de Down escolarizada en un centro ordinario se escolarizó en el año 1981, antes del inicio del Plan Experimental de Integración del año 1985, y finalizó su escolarización en 1991. En este caso particular es interesante destacar que su familia estaba informada sobre las nuevas tendencias educativas en el ámbito de la discapacidad y se atrevió a desafiar el sentido común dominante en la escuela en ese momento, hasta lograr que la niña fuese admitida en un colegio público próximo a su domicilio. En esa época, a falta de legislación integradora, existía una sensibilización social y una demanda de las familias y de las asociaciones defensoras de la integración, que facilitaron la existencia de estas experiencias pioneras.

La atención que recibe este alumnado varía según los centros pero puede decirse que los niños y niñas con Down se integran más en las aulas ordinarias en los primeros años de infantil y de Primaria y a medida que avanza su edad y el curso se incrementa el tiempo que pasan fuera del aula ordinaria. La memoria de una alumna de prácticas de Magisterio en uno de los centros en donde estaba escolarizado un grupo de niñas y niños con S. Down, ejemplifica esa realidad, que en secundaria no es excepcional: *la respuesta que se ofrece a la diversidad consiste en que estén todos juntos en el aula de pedagogía terapéutica durante casi todo el día, y que vayan al aula ordinaria durante una o dos horas, a donde llevan trabajo previamente preparado por la profesora de pedagogía terapéutica, por lo que no colaboran con sus compañeros/as en las tareas que ellos/as llevan a cabo en el aula, simplemente están presentes físicamente*

Estas experiencias de integración han supuesto un avance en tanto que han permitido que muchos niños y niñas con Síndrome de Down compartan colegio con sus hermanos, amigos y vecinos, sin tener que ir a otro centro diferente como sucedería hace veinte años. Permitieron también que compartiesen experiencias de vida cotidiana y de convivencia con niños y con niñas de su edad, no obstante, hay aún muchas tareas por delante para que compartan totalmente la educación en sentido pleno, sin formar parte de un subsistema diferenciado.

En líneas generales, se puede decir que los niños y las niñas con Síndrome de Down, y esto lo afirmaron prácticamente todos los profesionales con experiencia en estos casos, presentan menos dificultades para la integración que aquellos que tienen necesidades educativas especiales asociadas a otras discapacidades. Aprenden a adaptarse con facilidad a los distintos ambientes y esto facilita la aceptación del profesorado y de los compañeros. Hay mucho camino andado sobre todo respecto a la aceptación y a la socialización. Queda mucho por recorrer para lograr una participación más completa en el curriculum común. Seguimos pidiendo que sean los niños con dificultades los que se adapten a la escuela y no que ésta modifique sus estrategias para dar cabida a todo tipo de alumnado y capacidades.

Indagando en los centros sobre la trayectoria posterior a la escolarización de estos primeros jóvenes con S. Down escolarizados en centros ordinarios, aunque no logramos reconstruirla en todos los casos, hemos podido conocer algunas tendencias. Sólo algunos están trabajando: uno de los primeros jóvenes que se integró, al inicio de los años ochenta, lleva varios años trabajando en la carnicería de un supermercado, después de formar parte de un programa de integración laboral con apoyo. Otro chico que se escolarizó en la misma época ayuda a su padre en un comercio familiar. Pero son muchos, probablemente la mayoría, los que no lograron integrarse en el ámbito laboral. También los colegios nos dan referencias concretas de estos casos. En un centro en el que han tenido experiencia de escolarizar a lo largo de varios años a ocho niños y niñas con Down que ya finalizaron a escolarización, nos cuentan que solo dos tuvieron oportunidad de integración laboral o de continuar su formación después de la escolarización. Muchas profesionales se preguntaban porque el cambio que se ha llevado a cabo en la escuela no tiene continuidad en la vida adulta y laboral de las personas con discapacidad.

5.3. En dónde se escolariza el alumnado con necesidades educativas especiales

El 71 % de los niños y niñas con n.e.e asociadas a discapacidad de A Coruña se integran en el sector público, el 29% en el sector privado concertado.

Echeita (2004), en una investigación promovida por encargo del Defensor del Menor, refiere unos resultados muy semejantes en la Comunidad de Madrid donde el 70,8 % de

los niños y niñas con discapacidad está en los centros públicos y el 29,2% en los privados

Las cifras referidas al conjunto de los centros de Galicia son aún más desequilibradas 87,2% están en los centros públicos y el 12,8% en los centros privados.

Es evidente que la normativa de escolarización, idéntica para centros públicos y concertados, no se está cumpliendo. Respecto al tipo de discapacidad que se integra en uno u otro centro también hay diferencias. Se observa que en los centros concertados se integran, sobre todo, discapacidades que no tienen un estigma físico evidente: trastornos de personalidad y deficiencias intelectuales leves (no hemos visto ni un solo alumno o alumna con Parálisis Cerebral en los centros concertados). La ausencia de estigmas favorece que este alumnado pase desapercibido en las pruebas de selección previas a la escolarización que tienen muchos de estos centros.

Entre el alumnado con n.e.e no asociadas a discapacidad, los inmigrantes y los casos que presentan deprivación social se escolarizan casi en su totalidad en los centros públicos, repartiéndose más homogéneamente los que presentan retrasos escolares.

Es interesante destacar que hemos detectado algunos centros públicos, que fueron sufriendo en las últimas décadas, y así lo describían sus profesores, un proceso de transformación que los convirtió en la práctica en centros exclusivos para casos de deprivación social. Ese proceso de exclusión o de formación de guettos tiene lugar ante la pasividad de la administración. Son centros en los que a medida que se iban matriculando alumnado gitano, disminuía drásticamente la matrícula. En uno de estos centros nos señalaban como excepción el caso de una niña que cursaba el nivel que le correspondía por edad. Curiosamente en este mismo centro, otro niño con una deficiencia severa, que en cualquier otro centro hubiese sido excepcional, allí era uno más. Sus logros escolares no diferían demasiado de los de sus compañeros.

Es de justicia señalar que entre los centros concertados hay diferencias. Existe un grupo reducido de centros que integran alumnado con discapacidad e en situación de deprivación social, pero estos centros representan, en nuestro caso, el 20% del total.

5.4. ¿Qué apoyo educativo se ofrece al alumnado con necesidades educativas especiales?

La mayor parte de los apoyos se centran prioritariamente en el trabajo sobre el currículum básico (técnicas instrumentales de lectoescritura y cálculo) y precinden casi por completo del currículum común que se desarrolla en las aulas ordinarias. En dos tercios de las aulas de Primaria y en una gran mayoría de los centros de secundaria se llevan a cabo fuera de las aulas ordinarias, en un aula especial. Tanto los contenidos y objetivos como la organización espacial y temporal de los apoyos propician una conexión insuficiente o nula con la dinámica curricular de las aulas ordinarias. El abandono sistemático de las clases por parte del alumnado que asiste a apoyo adquiere relevancia si tenemos en cuenta que los profesores afirman que la mayor parte de los apoyos tienden a prolongarse en el tiempo, y hay alumnado que curso tras curso abandona su aula durante varias horas a la semana, interrumpiendo la continuidad en una o varias asignaturas durante varios cursos, lo que dudosamente puede ayudar a resolver su fracaso escolar. Recientemente una joven sorda, hoy diplomada universitaria, y escolarizada en integración, lamentaba en una entrevista el no haber aprendido inglés porque sistemáticamente perdía las clases de esta materia para asistir a apoyo.

En los últimos años se han incrementado los apoyos dentro del aula ordinaria. En primaria más que en secundaria, pero todavía predomina una fuerte tendencia a realizar apoyo externo. La demanda del profesorado refuerza esta tendencia: se pide que se envíe al alumnado con ne.e. fuera del aula ordinaria pero no que se haga el apoyo dentro de la misma.

Si bien la legislación actual promueve la realización de los apoyos en las aulas ordinarias, ésta se ignora o sólo se respeta aparentemente. En las entrevistas realizadas a los profesionales se observa cierta ambivalencia respecto a este tema. Muchos muestran una cierta conciencia de estar haciendo algo distinto de lo que habría que hacer, de lo que se propone en el discurso pedagógico y también de lo que se percibe en la normativa. Pero las resistencias propias y ajenas son difíciles de vencer como pone de manifiesto esta profesora de Pedagogía Terapéutica, que expresa lo que con diferentes palabras han expresado otros compañeros y compañeras: *lo ideal es hacer el apoyo dentro del aula, pero...*. *“yo, después de mucho tiempo ya llegué a la conclusión de que es preferible estar en mi aula sin problemas con nadie”*.

Además de los de Pedagogía Terapéutica, los apoyos de Audición y Lenguaje o de Educación Compensatoria refuerzan aún más este modelo de apoyo externo. Los

primeros se centran, a menudo, en la reeducación de los aspectos fonológicos y articulatorios del lenguaje, descuidando el componente léxico semántico desde el que la conexión con el curriculum sería mucho más factible. Los apoyos de compensatoria se llevan a cabo en una dinámica relativamente ajena al curriculum común y se centran en el afianzamiento del curriculum básico, trabajando casi en exclusiva las técnicas instrumentales. El profesorado de compensatoria está tan al margen del curriculum común que ni siquiera forma parte de los claustros.

Cualquier propuesta de formación del profesorado para responder a la diversidad ha de abordar en profundidad la organización de los sistemas de apoyo y las implicaciones que tienen las diversas modalidades organizativas en la inclusión del alumnado.

5. 5. ¿Cómo se adapta el curriculum?

La escuela, no el subsistema especial, sino la escuela en su conjunto, asume el postulado de la neutralidad curricular. Tendemos a pensar que el curriculum es neutro y objetivo, y que lo que hay que enseñar y la evaluación de lo enseñado, depende sólo de variables relacionadas con el conocimiento en sí mismo pero no con las condiciones sociales en las que se aprende y se enseña o con el bagaje con el que los niños y niñas llegan a la escuela.

Autores como Robert Connel (1977) cuestionan esa neutralidad curricular y explican los mecanismos por los que el curriculum puede convertirse, para los sectores sociales más desfavorecidos y marginados, en un factor de exclusión. Propone poner en práctica la justicia curricular modificando el curriculum de todos y no sólo de aquel alumnado que consideramos problemático. Para este autor el curriculum ha de adaptarse no sólo a los individuos que tienen problemas, sino a los grupos en su conjunto. Ha de tener un carácter compensador y flexibilizarse para adaptarse a cada entorno de aprendizaje y para no convertirse en una barrera al conocimiento que muchos no logran superar. La diversidad es un atributo de los grupos y la respuesta a la misma también ha de ser grupal, aunque esta respuesta grupal no excluye la necesidad de ciertas adaptaciones individuales. Pero sin embargo predomina en los centros una tendencia a atribuir la diversidad a los individuos y no a los grupos y a buscar las soluciones también individuales cuando muchas tendrían que dirigirse al curriculum común .

En el marco de la investigación que estamos comentando, también se puede observar que en las aulas predomina la concepción de que los problemas curriculares son individuales y por lo tanto las soluciones también deben de serlo. En consonancia con esta idea, las adaptaciones curriculares se entienden y se aplican como una medida individual que apenas modifica la vida de las aulas (el profesorado, en las entrevistas, no hace apenas referencia a modificaciones grupales). Ante la pregunta ¿hacéis adaptaciones en el centro? la respuesta más frecuente era si, tenemos 3, 4, 5... Es decir, hay una fuerte tendencia a identificarlas con el documento en el que se recoge por escrito la adaptación individual. Este documento reconocen que está destinado más a cumplir un trámite en la administración que a guiar la práctica diaria en las aulas. Los profesores y profesoras admiten que se dedica más tiempo y atención al diseño de la adaptación, es decir a la redacción del documento que ha de ser enviado para su aprobación a la inspección de educación, que al desarrollo en el aula de las propuestas contenidas en el mismo.

En la Educación Secundaria el curriculum se convierte con frecuencia en una auténtica barrera para el alumnado, generadora de necesidades educativas especiales. Una orientadora lo expresaba de este modo: *“alguien debería venir a los centros haciendo preguntas como ¿por qué en una clase de veinticinco alumnos aprueban sólo cinco? Pero nadie lo pregunta y sigue ocurriendo año tras año”*.

Las cifras de fracaso escolar permanecen invariables reforma tras reforma. En unas aulas cada vez menos selectivas y homogéneas, sigue predominando el uniformismo pedagógico regentado por el libro de texto. Un buen número de profesores y profesoras no quieren o no pueden ver la diversidad, operan con un prototipo mental de alumno normal, que ha de responder a las mismas estrategias pedagógicas que siempre han funcionado y deberían seguir haciéndolo en las aulas actuales. Pero día a día la realidad pone ante el profesorado un panorama bien distinto al esperado y generador de múltiples decepciones y angustias profesionales, que por supuesto son transmitidas consciente o inconscientemente al alumnado. Ésta situación sólo se pueden combatir visibilizando la diversidad e intentando construir una propuesta adaptada a la realidad concreta en la que desempeñamos nuestra actividad.

La formación inicial que recibe el profesorado de secundaria para esta tarea es ínfima. En una investigación realizada a futuros profesores y profesoras matriculados en el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) realizada del profesor Antonio Sánchez Palomino

(2007, pág.167) dos tercios del alumnado investigado reconoce que conoció términos como “Necesidades Educativas Especiales” o “ atención a la diversidad” a través de los medios de comunicación social o del propio CAP, en el cual por cierto no disponían de ninguna materia específica sobre esta temática, lo que conduce a pensar que no se puede abordar con la profundidad que se necesitaría en la escuela. La mitad desconocían lo que eran las Adaptaciones Curriculares y más de dos tercios desconocían la labor de los profesores de apoyo a la integración y de los Departamentos de Orientación y el 88% no conoció ninguna experiencia de integración educativa. Los datos hablan por si solos sobre la necesidad de replantearse la formación del profesorado de secundaria para la atención a la diversidad, tanto en la fase inicial como permanente.

6. Algunas líneas a considerar en la formación del profesorado para la atención a la diversidad.

a) La formación para la diversidad ha de ir dirigida a todo el profesorado no sólo al experto. Como afirma la profesora Carmen García Pastor (1998) los profesores de apoyo han de incrementar su formación en relación al contenido y a la dinámica curricular de las aulas ordinarias. A su vez, el profesorado de las aulas ordinarias ha de conocer las estrategias y procedimientos propios de la Educación Especial. Es decir los dos mundos que han permanecido, y en muchos contextos aún permanecen, separados, han de prepararse para una auténtica interacción y cooperación.

b) Debe de formar parte y tener un peso importante en los planes de estudio de formación inicial del profesorado de todos los niveles educativos: infantil, primaria, secundaria y adultos. Será también un núcleo de interés principal en los planes de formación permanente, dando prioridad a los que surgen dentro de los centros, en las propias comunidades educativas. Esta modalidad permite incardinar teoría y práctica, investigación y acción.

c) Es indispensable una distribución equitativa del alumnado con necesidades de apoyo educativo en los centros educativos públicos y privados. Es preciso formar también a los distintos estamentos responsables de la política educativa para que se ponga freno a la segregación escolar. Los centros no deben de poder elegir al alumnado en función de sus capacidades o de los estímulos culturales que posean, ni explícita ni implícitamente. La diversidad es un valor, pero si se empuja a ciertos centros o incluso a un sector, el

público, a especializarse en el alumnado más problemático, algunos centros dejan de ser diversos e incluso llegan a convertirse en guetos homogéneos. Si esta situación no se corrige, aunque la legislación educativa hable de inclusión, seguiremos propiciando la segregación

d) Los profesionales de apoyo, de orientación, audición y lenguaje o educación compensatoria, que han recibido una formación inicial muy asentada en el modelo clínico, han de tener oportunidades de formación permanente orientada a proporcionarles recursos y destrezas para incentivar la inclusión educativa. Han de formarse para sustituir las prácticas de corte clínico y deficitario por otras vinculadas a la vida del centro, a la dinámica curricular y al impulso de la innovación pedagógica como elemento preventivo del fracaso escolar y de la aparición de necesidades educativas especiales. Esto es compatible con la necesaria actualización pedagógica en aprendizajes específicos como por ejemplo los relativos a los sistemas alternativos de comunicación o las distintas propuestas que las nuevas tecnologías ponen a disposición de las personas con discapacidad, entre otros.

e) La formación debe orientarse a hacer visible la diversidad mediante la observación reflexiva y la investigación- acción en las aulas. Es preciso este reconocimiento como paso previo a cualquier otro objetivo. Las historias de vida, estudio de casos, análisis de experiencias escolares, son recursos de extraordinaria riqueza en la formación inicial y permanente del profesorado. Conocer experiencias de otros profesionales y de alumnos que han enfrentado dificultades en sus procesos de integración escolar, satisface más y mejor las dudas y los temores de los profesionales que cualquier manual. En cualquier caso, los manuales están hoy en día al alcance de quien quiera consultarlos, pero la experiencia directa con profesionales es insustituible y no está al alcance del alumnado en cualquier momento, por eso es importante incorporar el conocimiento experiencial a las actividades formativas.

f) El trabajo sobre actitudes ante la diversidad es esencial y previo a cualquier otro procedimiento basado en tecnología o ingeniería didáctica. Antes que la respuesta técnica es precisa una respuesta asentada en los valores, en la dignificación del valor de la diferencia. Hasta hace poco la formación relativa a la diversidad se basaba en la descripción y análisis de cada uno de los síndromes y sus características en los diversos planos del desarrollo humano: personal, social, cognitivo, lingüístico. Es decir se daba prioridad a los elementos diferenciales prescindiendo de los comunes. Se describían

más las discapacidades que las capacidades. La formación que se requiere en una escuela inclusiva ha de aunar y sintetizar todo ello, ha de ser una formación que vea a la persona con discapacidad desde su ser como joven o como niño o niña con todo lo que tiene de común con los demás y no sólo como producto de un determinado síndrome y desde sus diferencias.

g) Es preciso trabajar las estrategias de cooperación educativa para generar trabajo colaborativo en las aulas de educación primaria y secundaria. Esta cooperación es indispensable para abordar la relación del profesorado de apoyo a las necesidades especiales, los tutores y tutoras en el aula ordinaria y los departamentos de Orientación.

h) La organización espacial y temporal de los apoyos es uno de los principales temas que deben de abordarse en la formación del profesorado para responder a la diversidad. Estudiar las consecuencias educativas y los modelos en los que se apoyan las distintas fórmulas de apoyo, las situaciones en las que han de ser aplicadas, las implicaciones de los diversos miembros de la comunidad educativa, y las estrategias cooperativas que permiten que se trabaje como equipo cohesionado.

h) Las estrategias de adaptación del curriculum a las necesidades de cada grupo – aula han de ser uno de los pilares de trabajo. La revisión del curriculum para secuenciar adecuadamente los objetivos y contenidos, el diseño de actividades multinivel, la implementación de metodologías innovadoras basadas en la experiencia concreta y en los intereses propios de los alumnos y alumnas y no en la dictadura de la editorial de turno, ayudarían a construir una respuesta adecuada a la diversidad.

i) Las estrategias de adaptación del curriculum a las necesidades educativas individuales, han de ser un complemento de las de aula en aquellos casos en que estas no den una respuesta suficiente a las necesidades de un determinado alumno o alumna y aún en este caso ha de procurarse incardinarlas en el curriculum ordinario hasta donde sea posible.

Bibliografía:

CARRIÓN, J.J.(2001): Integración escolar: ¿plataforma para la escuela inclusiva?. Málaga. Aljibe.

- CONNELL Robert (1997): Escuelas y justicia social. Madrid. Morata
- GARCÍA PASTOR. C (2005): Educación y diversidad. Málaga. Aljibe.
- (1998): Una escuela común para niños diferentes. Barcelona EUB
- ECHEITA, G. Y VERDUGO, M.A.(2004): La declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva. Salamanca. INICO.
- NÚÑEZ MAYÁN, M.T. (2008): Da segregación á inclusión educativa. Laivento.
- MOYÁ, A. (2002): El profesorado de apoyo. Málaga. Aljibe.
- SÁNCHEZ PALOMINO,A.(2007): *Investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades especiales*. Revista interuniversitaria de Formación del profesorado nº 59-60. Vol.21(2y3), pág. 149- 180
- IMBERNÓN, F y MARTINEZ BONAFÉ, J.(2008): Innovar en la teoría y en la práctica. Cuadernos de Pedagogía, nº 385, pág. 62- 65)
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J y IMBENON, F. :(2008) (Cuadernos de Pedagogía, nº 385, pág.66-70)
- OLIVER, M^a C. (2003): Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad. Barcelona. Octaedro.
- STAINBACK, W. STAINBACK, S.(1999): Aulas inclusivas. Madrid. Narcea
- ZAFRA, M. (2006): La formación del profesorado para la diversidad social. Revista de Educación, 339, pgs. 147-168)