

“EDUCAR EN Y PARA LA DIVERSIDAD”.

Dra. Pilar Arnaiz Sánchez.

Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la Educación Especial el término diversidad va adquiriendo cada vez una mayor relevancia, debido al intenso deseo de muchas personas que trabajan este campo por conseguir que la diversidad inherente a cada ser humano sea reconocida y encuentre la mejor respuesta educativa en los centros. Esto supone un cambio muy profundo en los presupuestos ideológicos, políticos, económicos, sociales y educativos que han venido caracterizando la atención dispensada a las personas con alguna discapacidad.

La diversidad está presente en el ser humano desde el momento que cada persona tiene sus propias características evolutivas, distintos intereses académicos-profesionales, expectativas y proyectos de vida, especialmente, a partir de la etapa de la educación secundaria. Además de estas manifestaciones, podemos encontrar otras de carácter individual, como pueden ser las deficiencias intelectuales, físicas, sensoriales, altas capacidades, o aquellas otras que se manifiestan en contextos socioculturales desfavorecidos o relacionados con las minorías étnicas y culturales. Sin embargo, en muchas ocasiones el término diversidad es entendido desde un punto de vista reduccionista, circunscrito únicamente a aquellos alumnos que se apartan del común del alumnado, es decir, se asocia con situaciones extraordinarias y excepcionales (Mendia Gallardo, 1999). Este estrecho punto de vista dificulta un tratamiento global de la diversidad y favorece un tratamiento individual y llegado al modelo del déficit.

Por lo tanto, cada vez es más evidente que las formas tradicionales de escolarización ya no son lo suficientemente adecuadas para atender a la diversidad del alumnado presente en las aulas, por lo que se requiere del sistema educativo un ajuste en sus respuestas que haga posible que la enseñanza llegue a todo el alumnado.

En las siguientes líneas trataré de ampliar y justificar estas ideas haciendo una propuesta del significado y tratamiento del tema marco de esta ponencia: educar en y para la diversidad.

1. DE LA CONCEPCIÓN TRADICIONAL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL CENTRADA EN EL MODELO DEL DÉFICIT...

Tradicionalmente la Educación Especial se ha identificado y ha evolucionado en relación a las personas que presentaban algún déficit. Este punto de vista ha determinado desde principios de siglo unos presupuestos teóricos y unas prácticas educativas inherentes al mismo, hoy identificadas como el *modelo del déficit*. Este modelo, fuertemente enraizado en el ámbito médico-psicológico, ha venido justificando exclusivamente las dificultades de aprendizaje de los alumnos desde las anomalías biológicas. De esta manera, tras ser diagnosticada la deficiencia, se aplicaban pruebas psicológicas con el fin de medir el nivel intelectual, expresado a través de un Coeficiente Intelectual (CI). Pero el conocimiento proporcionado por estas pruebas es estático y puntual, con escasa influencia en la realidad educativa y en los aspectos referidos a su mejora, condicionando no sólo la instrucción a llevar a cabo, generalmente desarrollada en grupos lo más homogéneos posibles y desde un enfoque reeducativo y terapéutico, sino las expectativas del profesorado.

En definitiva, evaluaciones y prácticas que han establecido el límite entre lo normal y lo patológico, apareciendo así dos grandes tipologías humanas: la normal y la anormal. Esta, a su vez, se seguirá subdividiendo y subdividiendo en múltiples categorías humanas. Basta consultar la bibliografía de la Educación Especial hasta los años 60/70 para encontrar continuamente estas clasificaciones “etiquetadas” (deficiencia mental ligera, media, severa, profunda; hipoacusia, sordera profunda, ...). Podríamos decir que el modelo del déficit se ha ido construyendo en torno a características tales como: su carácter segregador y

homogeneizador, su facilidad para etiquetar, clasificar y jerarquizar a las personas, así como su identificación con prácticas basadas en la desigualdad y asociadas a una escuela selectiva.

En relación al modelo del déficit. Ainscow (1995) afirma que se caracteriza por el establecimiento de categorías y por etiquetar; ya que destaca las causas de las dificultades de aprendizaje, olvidando otros factores que pueden ser de interés para ayudar a los niños en sus aprendizajes.

El significado de la noción de “capacidad general”, derivado en este modelo de la capacidad intelectual procedente de la evaluación psicométrica, ha determinado en muchos casos la creencia de los profesores de que los bajos resultados obtenidos por los alumnos con n. e. e. se deben a su bajo potencial. Así entendido, el problema se reduce, en muchas ocasiones, a la dificultad del niño para aprender, resultándole muy difícil al profesor ayudarle a superar sus dificultades de aprendizaje. Esta creencia pone de manifiesto la intervención de los expertos, en los que recae la responsabilidad de la enseñanza de dichos alumnos. Ante este modo de pensar surgen dos posturas: el profesor tutor/regular/de ámbito no se preocupa por buscar qué tipo de atención se le podría dar a los alumnos con dificultades en el aula regular junto al resto de sus compañeros; o piensa que esos alumnos tienen unos problemas tan específicos, que requieren una enseñanza completamente diferente a la de sus compañeros. De ahí que declinen su responsabilidad en los llamados “expertos”, puesto que se sienten incapaces de compaginar ambos tipos de enseñanza.

Igualmente, bajo este modelo surgen actitudes excesivas de protección hacia estos alumnos, bajo las cuales aparece el peligro de subestimar lo que pueden aprender y lograr. Por ello, algunos alumnos reciben una enseñanza reducida, caracterizada por la falta de superación y de estímulo, e incluso por debajo de sus capacidades. Así, por ejemplo, algunos profesores consideran que ayudan a algunos de sus alumnos haciéndoles colorear y dibujar en vez de darles el trabajo efectuado por el resto de sus compañeros, con las adaptaciones correspondientes. La participación de los alumnos con dificultades en estas tareas, aunque destinadas a ayudarlos en el caso de que estuviesen debidamente planificadas y estructuradas, que muchas veces no lo están, hacen que se sientan excluidos de actividades motivantes realizadas por el resto de sus compañeros. Como consecuencia de ello:

- Cada vez van entendiendo menos temas importantes que se exponen en clase en los que podrían participar, sintiéndose cada vez más desmotivados y confusos;
- Puede suponer que no participen en las actividades que aportan el estímulo necesario para el desarrollo de aptitudes como leer y escribir;
- Y el hecho de tener que realizar tareas distintas puede afectar a la autoestima y su posición respecto a sus compañeros.

El alumno integrado está entonces en el aula ordinaria, pero su currículo, en el caso que lo tenga diseñado y se esté implementando, es completamente diferente del resto de sus compañeros, u muy difícilmente encuentra puntos de unión en las actividades a realizar durante la jornada escolar. Esta forma de trabajar poco a poco resulta más problemática para el profesorado, ya que el alumno integrado se va convirtiendo, cada vez más, en un elemento de distorsión en el aula, o en alguien que está ahí pero que no se sabe muy bien qué hacer con él. En determinados momentos esta situación puede llegar a angustiar a los profesores, quienes pueden tener mala conciencia, sensación de fracaso como docentes, o llegar a rechazar la diversidad en sus aulas, puesto que ésta se convierte en fuente de problemas.

Los esquemas de los docentes pueden tambalearse o incluso venirse abajo, sintiéndose incapaces de poder dar respuestas ajustadas en el aula; o echando fuera de ellos esta responsabilidad (al considerar que muchos niños con n.e.e. de los que hay integrados deberían estar en centros específicos; o culpando a la Administración por la falta de medios materiales, personales, etc.); o no entrando en un proceso de reflexión y toma de decisiones de cómo organizar, planificar y valorar lo existente en el centro, o en su propia práctica educativa para dar una mejor respuesta; o manifestando la necesidad de ayuda, de una formación más específica tendente a buscar otras respuestas o soluciones a esta situación.

El tipo de apoyo que caracteriza al modelo del déficit se caracteriza, pues, por excluir a cierto número de alumnos de las aulas regulares para impartirles una ayuda especial, lo que implica para ellos marcharse durante breves o largos períodos de su aula para recibir enseñanza individual o en grupos pequeños en el aula de apoyo, convencidos muchos profesores tutores incluso de apoyo de que ésta es la mejor forma de aprovechar el tiempo y de que los alumnos aprendan más. Sin caer en extremos, cabe afirmar que es fácil optar por esta solución de separación con demasiada prontitud. Generalmente, esta postura responde, en algunos casos, a la dificultad del profesor tutor para dar respuestas a las n.e.e., delegando la responsabilidad a los expertos. Y otros, debido a la dificultad de trabajar de manera coordinada y colaborativa entre los profesores tutores y los de apoyo, resultando como medida más fácil que los alumnos reciban el apoyo fuera del aula. En cualquier caso, debemos ser conscientes de los posibles efectos negativos que tiene separar a los alumnos para recibir apoyos fuera del aula, respecto de su autoestima y en la actitud de quienes los rodean (percepción de sus otros compañeros respecto a ellos, y aún de los propios profesores). No obstante, hay profesores que son conscientes de las dificultades enumeradas aquí y buscan formas más estimulantes de trabajar con todos los alumnos.

Se podría decir que, la actitud dominante con respecto a los alumnos con dificultades, tanto en los centros de Educación Primaria como Secundaria, es tratar de clasificarlos en determinados subgrupos que supuestamente tienen problemas o dificultades cognitivas semejantes provocadas por causas comunes. Este punto de vista individual sobre el alumno destaca aspectos como categorización, protección y segregación, conformadas en los siguientes supuestos:

- Se puede identificar a un grupo de niños especiales.
- Estos niños requieren una enseñanza especial en respuesta a sus problemas.
- Es mejor que los niños con problemas similares reciban la enseñanza juntos.
- Los otros niños son “normales” y disfrutan de las formas de escolarización existentes.

De estas características se deduce un enfoque deficitario que se caracteriza, según López Melero (1997) y Porras (1998) por:

1. Una marcada dependencia del modelo médico que interpreta la etiología de las deficiencias como un determinismo científico causa-efecto. Por consiguiente, no estamos ante un enfoque plenamente educativo, sino ante un enfoque biomédico que establece tratamientos terapéuticos, curativos o reeducativos con los que pretende “curar el déficit”.
2. El “etiquetado” como forma de clasificar las distintas deficiencias. Esta práctica segregadora considera que las personas deficientes son enfermos que hay que tratar en instituciones altamente especializadas y construidas en las afueras de las ciudades. La metodología utilizada para este fin es plenamente homogeneizadora, puesto que el criterio para establecer los grupos es el coeficiente intelectual (C.I.). esto condiciona la perspectiva del profesor sobre el alumnado ya que se piensa que el C.I. es invariable condicionando las prácticas y las perspectivas de futuro de los alumnos. Estos, al ser tratados bajo similares condicionantes, desarrollan un autoconcepto y una autoestima baja que los hace sentirse menos capaces y autónomos y reproducir la visión de eternos niños incapaces como tantas veces se espera de ellos.
3. La valoración de los alumnos por medio de tests psicométricos determina que los resultados de los mismos y la no consideración de la validez circunstancial se traduzca en el emplazamiento de estos sujetos en situaciones de exclusión y en el establecimiento de un sistema paralelo de enseñanza.

4. La enseñanza es entendida desde un enfoque de transmisión de conocimientos desde la principal fuente de saber es el profesor especialista, un experto en pedagogía terapéutica, un profesor especial, cuyos conocimientos de los alumnos especiales es único y excepcional. Se establece así un currículo paralelo, especial, para estos alumnos que cristaliza en programas de desarrollo individual, fuertemente centrados en el déficit y, por tanto, en las carencias de los alumnos.
5. No se considera el entorno del alumno como un elemento favorecedor de su desarrollo. La creencia en la fuerza de la transmisión de los factores genéticos y del determinismo biológico anula los efectos positivos que pueden tener en el desarrollo un ambiente motivador e interactivo.

2. A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CENTRADA EN EL MODELO CURRICULAR

En la actualidad, el término *diversidad* está introduciendo nuevos matices en el ámbito de la Educación Especial, al ser considerado como un principio ideológico no susceptible de ser operativizado, que se configura cada vez más como un sistema de valores y creencias que proporciona el cambio para la acción y el comportamiento. De igual forma, establece la idea de que diversos somos todos, no sólo los alumnos con discapacidad. Se requiere, por ello, un cambio en la organización de los centros educativos y en las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas en los mismos. A pesar de esta circunstancia, cabe recordar que la preocupación por la atención a la diversidad no es del todo una novedad, sino que ha estado presente en el sistema educativo durante las últimas décadas del siglo XX, como indica el gran esfuerzo realizado durante el mismo por individualizar la enseñanza, estableciéndose políticas y prácticas educativas para compensar las desigualdades.

Pero es en la últimas décadas cuando el hecho de la diversidad está adquiriendo una mayor relevancia, debido a la presencia en el sistema educativo ordinario de alumnos con discapacidades, extranjeros y de minorías étnicas, unido a la presencia de la silenciada población gitana escolarizada hace ya algunas décadas. A este mosaico pluricultural que caracteriza a los centros en los tiempos actuales, se le une la diversidad de intereses, motivaciones, estilos y ritmos de aprendizaje, ... natural y circunstancial a la heterogeneidad humana y a la vida misma.

Gimeno (1999a) pone de manifiesto la normalidad implícita en la diversidad de todo ser humano, destacando: la diversidad *interindividual* que expresa los rasgos comunes que proporciona el sexo, la cultura de género, la lengua materna, los aprendizajes compartidos en la etapa de la educación obligatoria, ..., y que imprime una cierta homogeneidad en los valores, pensamiento y conducta; *intergrupala*, en cuanto que cada persona, con su propia manera de ser e idiosincrasia se desarrolla y desenvuelve en un determinado contexto social, familiar y escolar en el que, en determinados momentos, tiene que perder su propia individualidad; e *intraindividualidad* ya que nuestra forma de ser, nuestras cualidades no son estáticas, sino que cambian a lo largo de la vida, según las distintas circunstancias.

Para Díez y Huete (1997), la diversidad inherente al ser humano se manifiesta a través de varios factores que pueden agruparse en tres grandes bloques:

- Los *factores físicos* que pueden ser analizados a través de: a) la diversidad de sexos bajo su dimensión biológica que asume que el funcionamiento de cada sexo es diferente; psicología que atribuye a los distintos sexos diferente evolución y ritmo de desarrollo; y sociológica, bajo la que se atribuyen determinados roles a cada uno de los sexos, como por ejemplo la creencia de que las niñas son más disciplinadas y estudiosas que los niños; b) la edad cronológica puede generar diversidad en la medida que en la misma aula podemos encontrar alumnos de diferente edad con diferentes intereses y nivel de desarrollo (repetidores, alumnos que han nacido en los meses extremos del año.); c) el desarrollo corporal genera diversidad en cuanto a la discordia existente entre el desarrollo de las chicas y los chicos en determinadas edades, incluso dentro de un mismo sexo, lo que configura unas características psicológicas en función de la edad y de las relaciones interpersonales.

- Los *factores socioculturales* relativos a la diferente procedencia social, cultural o geográfica de las familias pueden generar diversidad en el aula, puesto que representan diferentes costumbres, sistemas de valores, etc. Asimismo, la pertenencia a determinadas minorías étnicas genera diversidad puesto que puede representar diversas religiones, creencias, hábitos, costumbres, idioma, etc. Tener en cuenta estas características supone dar una respuesta específica adecuada que compense las desigualdades y garantice los principios de igualdad y equidad. El nivel socio-económico-familiar (profesión de los padres, nivel de estudios) puede producir diferencias de valores, riqueza de vocabulario y expresión, nivel de relación, de acceso a experiencias y vivencias, hábitos extraescolares, etc.
- Los *factores académicos* hacen referencia a una serie de elementos como pueden ser: a) la capacidad de aprendizaje entendida como una capacidad permeable a las experiencias educativas; b) los conocimientos previos de los alumnos pueden ser diferentes a pesar de haber recibido las mismas enseñanzas y estar escolarizados en un mismo curso; por esto debemos inferir que no todos los alumnos de un aula tienen que realizar los mismos aprendizajes escolares al mismo tiempo y se han de respetar los distintos ritmos de aprendizaje; c) la motivación constituye uno de los factores que genera mayor diversidad, especialmente, en los cursos superiores y está en estrecha relación con la historia y los fracasos de los alumnos, y la forma de presentación de los contenidos académicos con mayor o menor lógica y funcionalidad.

Así pues, la atención a la diversidad radica en conocer las características de los alumnos y establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado. Su significación plena va unida a una educación en actitudes y valores, puesto que “la diversidad es una característica inherente a la naturaleza humana y una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales” (Jiménez y Vilá, 1999, 38).

De esta forma, la diversidad debe constituir el punto de partida de un centro y su punto de llegada, de manera que su planteamiento educativo sea entendido no desde un punto de vista exclusivamente instructivo, sino relacional y educativo. De otro modo, estaremos promoviendo prácticas que propician la segregación y la marginación, convirtiéndose el proceso educativo para algunos alumnos que requieren una atención más personalizada, en la forma más sutil de exclusión y segregación.

Pero los centros educativos, en la mayoría de las ocasiones, no están en disposición de asumir esta diversidad natural y mucho menos la diversidad que se constituye en problema. Por ello, los problemas de conducta, la presión por conseguir unos estándares en los resultados académicos, las dificultades de aprendizaje, la falta de motivación e interés, especialmente en la etapa de secundaria, la necesidad de plasmar en el currículum la multiculturalidad de las minorías étnicas y religiosas, la identidad de las distintas comunidades autónomas, así como la adaptación del currículum ante las n.e.e. de muchos alumnos, son hechos evidentes de la diversidad, en tanto problemas presentes en los centros educativos.

Jiménez y Vilá (1999) consideran que la asunción de la diversidad por parte de los centros está resultando difícil puesto que el sistema educativo vive una encrucijada de dilemas y contradicciones alejado de la sociedad, que reproduce un modelo educativo basado en la homogeneización y en la utilización y aplicación de procedimientos de jerarquización, clasificación, diferenciación y selección del alumnado. Todo ello se traduce, pues, en prácticas educativas que se contradicen con el modelo de sociedad democrática: “La educación en la diversidad tiene dificultades para trascender tanto al espacio político-ideológico en materia educativa como al espacio real de los centros educativos, por lo cual creemos que el proceso a través del cual el discurso de la diversidad ha de llegar a impregnar la educación constituye un verdadero reto, un desafío, un compromiso real de todos los implicados en el ámbito educativo que, ética y actitudinalmente, hemos asumido esta responsabilidad del cambio” (pp. 33).

Por consiguiente, dar una respuesta positiva al fenómeno de la diversidad exige una educación en valores, y una actuación en el ámbito de los recursos y de la política educativa que implica considerar la diversidad desde un punto de vista ético, respetar su carácter axiológico, darle un valor positivo, reconocer que es inherente a la naturaleza humana y posibilitar la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre personas y colectivos sociales (Sáez, 1997). Por ello, en la medida que los centros sean capaces de dar una respuesta educativa que tenga en cuenta todas estas características inherentes al ser humano, más fuentes de diversidad estarán considerando, sin necesidad de situarse en un contexto donde la diversidad adquiera tintes de problema.

No obstante, si hacemos un análisis de la realidad educativa, encontraremos que, la respuesta educativa de la mayoría de los centros no se caracteriza por llevar a cabo este tipo de prácticas. Por el contrario, y especialmente en la educación secundaria, las prácticas han sido y son homogeneizadoras y desiguales; característica no sólo presente en los sistemas educativos sino que representan “complejos procesos culturales tendentes a la homogeneización, que son provocados por las presiones de las instituciones, por los modos de producción, por la globalización cultural y del consenso y por los medios de comunicación (Gimeno, 1999a, 68).

Desde las posibles limitaciones y peligros del enfoque individual, recientemente ha aparecido un modelo más flexible, *el enfoque curricular*, fundamentado desde el punto de vista curricular y dirigido a crear escuelas eficaces, cuyo interés se centre en comprender las dificultades de los niños a través de su participación en las distintas experiencias escolares, permitiendo ayudar a una variedad más amplia de alumnos y a los profesores. Parte de la idea de que todos los alumnos aprenden de forma diferente por lo que los centros han de adaptarse a esas diferencias desarrollando modelos que sepan responder a las variadas necesidades que presentan los alumnos: “se basa fundamentalmente en el intento de comprender a las personas [...] desde dentro de su propio marco de referencia, el cual no es el de un miembro estereotipado o de una categoría, sino el de un individuo condicionado por su propia experiencia personal (Blbás, 1998, 291). Se basa en cuatro supuestos según Ainscow(1995):

- Cualquier niño puede experimentar dificultades en la escuela.

Este supuesto considera que experimentar dificultades de aprendizaje es un aspecto normal de la escolaridad, más que la indicación de que algo marcha mal en un niño. Sólo es necesario prestar especial atención cuando las dificultades de aprendizaje son motivo de angustia para el niño, profesor o los padres. Un niño cuyos progresos son por lo general más lentos que el resto de la clase puede tener un buen desempeño y sentirse globalmente satisfecho de su trabajo. Por tanto, todos los niños pueden entrar en algún momento en este supuesto.

- Las dificultades educativas pueden sugerir medios de mejorar la práctica docente.

Desde el punto de vista individual lo importante era averiguar cuál era el problema del niño (modelo médico de diagnóstico y tratamiento). El punto de vista curricular considera que, si bien las diferencias individuales de los niños influyen en sus progresos, nuestro desempeño como profesores también es decisivo. Las dificultades de aprendizaje sobrevienen no sólo por la propia dificultad del niño, sino también como consecuencia de las medidas organizativas y curriculares adoptadas por los centros, y de las decisiones tomadas por los profesores, en relación a las actividades que proponen, los recursos que utilizan y la forma en que organizan el aula. Por tanto, si las dificultades de aprendizaje pueden ser creadas por los profesores, también pueden ser evitadas por ellos. Es decir, estamos haciendo referencia a cuestiones de toma de decisiones sobre las que nosotros como profesores, ejercemos suficiente control, lo que nos debería llevar a poder ayudar a que el alumnado tuviera un buen desempeño escolar, y a facilitar que superase las eventuales desventajas o deficiencias con que llega a la escuela.

- Estos cambios permiten ofrecer mejores condiciones de aprendizaje para todos los alumnos.

El principal objetivo del punto de vista curricular es el mejoramiento de las condiciones generales de aprendizaje tras una evaluación de las dificultades experimentadas por los alumnos en clase. Así, los alumnos con dificultades de aprendizaje son considerados positivamente, como fuente de retroalimentación sobre las formas de enseñanza aplicadas en el aula y aportan ideas de cómo mejorarlas.

- Los profesores deberán gozar de apoyo cuando intenten cambiar su práctica.

En el enfoque anterior, el mensaje era que la responsabilidad de las dificultades educativas correspondía sobre todo a los expertos. El punto de vista curricular insta a compartir y asumir la responsabilidad de todos los miembros de la clase, a tener criterios sobre la enseñanza que valoren el hecho de compartir experiencias, energías y recursos. Términos como investigación, colaboración y superación completa estas ideas, intentando buscar formas de enseñanza que tengan en cuenta la individualidad de todos los alumnos. El siguiente cuadro resume las características más importantes de los modelos citados.

MODELO DEL DÉFICIT	MODELO CURRICULAR
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escuela selectiva ➤ Carácter segregador ➤ Etiqueta y jerarquiza ➤ Homogeneidad ➤ Prácticas basadas en la desigualdad 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escuela comprensiva ➤ Carácter integrador ➤ No etiquetada ➤ Heterogeneidad ➤ Prácticas que respetan la diversidad en un marco de igualdad

López Melero (1997, 188), denomina a este modelo “competencial” y con ello quiere indicar que es necesario “tender puentes cognitivos entre los alumnos y el currículum para que adquieran y desarrollen estrategias que les permitan resolver problemas de la vida cotidiana y que les preparen para disfrutar las posibilidades que le ofrezca la vida”. De esta forma, considera que educar en y para la diversidad supone adquirir autonomía intelectual y moral y no dependencia. El siguiente cuadro resume estas ideas:

MODELO COMPETENCIAL	
AUTONOMÍA	DEPENDENCIA
<u>Competencia, Educabilidad</u> <u>Inteligencia de los procesos lógicos</u> <u>Conocimiento amplio</u> <u>Elasticidad mental</u> <u>Aprendizaje significativo y relevante: “aprender a aprender”. Cantidad</u> <u>Aprendizaje intencional provocado</u> <u>Heterogeneidad</u> <u>Esquemas de acción conjunta</u> <u>Emoción por conocer</u> <u>Proceso</u> <u>Educación cognitiva</u> <u>El niño como científico</u> <u>Diversidad como valor. Ética</u>	<u>Incapacidad. Déficit</u> <u>Inteligencia como capacidad</u> <u>Conocimiento específico</u> <u>Rigidez mental</u> <u>Aprendizaje mecánico</u> <u>Aprendizaje espontáneo</u> <u>Homogeneidad</u> <u>Esquemas individuales</u> <u>“castigo” por conocer</u> <u>Resultado</u> <u>Selección: Terapia</u> <u>El profesor científico</u> <u>Diversidad como defecto</u>

3. ESTRATEGIAS PARA EDUCAR EN Y PARA LA DIVERSIDAD

Si las diferencias humanas son inherentes al desarrollo, como venimos diciendo a lo largo del trabajo y constituyen un reto para la acción educativa, la respuesta educativa requiere considerar todas estas individualidades desde un planteamiento global, donde se personalicen los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aquí es donde surge el concepto de educar en y para la diversidad, al igual que el concepto de comprensividad que propone la LOGSE.

Por tanto, educar en y para la diversidad es un concepto construido sobre ideales filosóficos de libertad, justicia, igualdad y dignidad humana, que deberían estar recogidos en los documentos institucionales que rigen la vida del centro, no como un mero trámite administrativo y burocrático, sino porque representan la opinión consensuada de un grupo de personas que de manera colaborativa han llegado a ese posicionamiento. Así, es un proceso en el que toda la comunidad educativa tiene que estar comprometida (profesores, padres, alumnos, autoridades, ...), puesto que no implica desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje mecanicistas, técnicos sino tener en cuenta cuestiones sociales, la idiosincrasia de cada grupo e incluso la propia biografía, circunstancias y características de los alumnos en desventaja dentro del grupo, consiste en valorar la diferencia por cuanto la diversidad no solamente se encuentra entre los hombres de diferentes culturas, sino que las diferencias son del ámbito personal, regional y local.

Veamos algunas definiciones sobre el significado que distintos autores han dado al hecho de *educar en y para la diversidad*:

“Es un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación de la diferencia, a través del cual se intenta promover el desarrollo y la madurez personal de todos los sujetos, un tipo de educación fundamentada en los derechos humanos, en el máximo respeto hacia la diferencia, en la superación de barreras y en la apertura al mundialismo como respuesta al tipo de hombre y sociedad necesitada hoy en día. Por consiguiente, estamos planteando abandonar el anquilosado modelo asociado a la discapacidad y centrado en el déficit, cuyas prácticas educativas son gerenciales y burocráticas, para entrar en una ideología liberal, defensora de procesos de redistribución social y humana” (Sáez, 1997, 31).

“No significa adoptar medidas especiales para el alumnado problemático, sino adoptar un modelo de desarrollo del currículo que facilite el aprendizaje del alumnado en su diversidad. Tampoco es una cuestión de cantidad sino de calidad; una actitud y una convicción cultural antes de un recurso técnico, que requiere enseñar a cada uno de forma diferenciada” (Diez y Huete, 1997, 15).

“Educar en y para la diversidad es un importante desafío que se plantea al sistema educativo normal” (Bernal Guerrero, 1998, 12).

Se refiere “a un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones e intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc., que favorece la construcción consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias y procedimientos educativos (enseñanza-aprendizaje) diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales” (Jiménez y Vilá, 1998, 38).

Desde mi punto de vista, educar en la diversidad significa ejercer los principios de igualdad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho, lo que conlleva a desarrollar unas estrategias de enseñanza-aprendizaje que personalicen la enseñanza en un marco y dinámica de trabajo para todos. Educar para la diversidad expresa el matiz de educar para una convivencia democrática donde la solidaridad, la tolerancia y la cooperación estén presentes y caractericen las relaciones entre los alumnos dentro y fuera del aula; se trataría de ser

ciudadanos capaces de valorar y vivir con el que es diferente por razones personales, sociales, religiosas, etc.

Por consiguiente, el profesorado debe aprender a trabajar con la diversidad y buscar estrategias pedagógicas diversificadas. Gimeno (1999b) propone las siguientes:

- a) Debatir y lograr consensos acerca de lo que debe ser común para todos.

Consiste en considerar aquellos aspectos del currículo que, aun siendo valiosos, no tienen que ser aprendidos por todos los alumnos, puesto que no son parte del currículo común. Esto permitirá que los contenidos y objetivos comunes, así como las estrategias diferenciadoras se dirijan a que todos los alumnos consigan aprender lo básico en un grado aceptable. En cambio, los contenidos no comunes es conveniente diversificarlos al máximo con el fin de personalizar la respuesta educativa para aquellos alumnos que presentan dificultades, al igual que desarrollarlos durante el mayor número posible de momentos educativos (materias optativas, partes de una materia, lecturas, actividades extraescolares, etc).

- b) Las tareas académicas definen distintos modos de trabajar y de aprender.

Atender a la diversidad de alumnos presentes en un aula implica utilizar diferentes medios, aprovechar los recursos del entorno, partir de los conocimientos previos de los alumnos, que el profesor utilice el rol de mediador de los aprendizajes de sus alumnos favoreciendo situaciones de metacognición, donde estos puedan aprender a pensar y aprender a aprender. Responder a la heterogeneidad es un reto que tiene actualmente el profesorado, para el cual indudablemente necesita formación.

- c) Los centros y los profesores tienen que hacer viable el libre progreso de los más capaces de forma natural.

Se trata de abrir itinerarios educativos en función de las posibilidades y necesidades de los alumnos presentes en el aula. Con este fin, se establecerán los recursos tanto personales como materiales, se utilizarán estrategias de trabajo individual, enseñanza tutorada, aprendizaje cooperativo, etc., creando un ambiente favorable de aprendizaje. Así desde los alumnos con altas habilidades hasta aquellos otros con un potencial más bajo encontrarán vías de desarrollo según sus posibilidades e intereses.

- d) Se requiere una gran riqueza de materiales en el aula para diversificar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En muchas aulas el libro de texto constituye el material básico y, a veces, el único con el que el alumnado aprende. Esta circunstancia hace que la planificación de la enseñanza por parte del profesorado, en relación a los distintos niveles de competencia curricular se los alumnos, se obvie. Generalmente, el libro de texto va dirigido al alumno medio, no encontrando muchos alumnos referentes en el mismo, en relación a su proceso de enseñanza-aprendizaje. En las aulas debería utilizarse muchos más recursos materiales (biblioteca de centro, biblioteca de aula, documentación variada,..), puesto que la diversificación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje están en relación directa con la variedad de los materiales que se utilicen, en cuanto a contenido, nivel, capacidad de estimular, etc.

- e) Se necesitan itinerarios formativos que rompan el marco organizativo dominante.

Esta es una estrategia difícil de llevar a cabo, dada la estructuración y características de nuestro sistema educativo. Sin embargo, el hecho de disponer de diferentes itinerarios

formativos configura un marco educativo en el que es posible romper con las clasificaciones de grados y las actuaciones individuales de los profesores, profundamente marcadas por sus especialidades y ámbitos de actuación.

En definitiva, estas estrategias hacen referencia a la necesidad de enseñar de manera eficaz a clases heterogéneas teniendo en cuenta las siguientes consideraciones: “riqueza de materiales, fomento de interacciones en pequeños grupos, delegación de ciertas responsabilidades en los alumnos, tareas que exijan el uso de múltiples materiales y provoquen la participación de habilidades diversas, estimulación de la participación de los alumnos de bajo nivel, clases con simultaneidad de tareas diferentes con múltiples funciones del profesor” (Gimeno, 1999b, 78).

Ainscow (1999) propone que cada centro tiene que buscar y desarrollar sus propias soluciones ante las características de su realidad educativa. Sin querer ser dogmático, presenta una serie de estrategias que pueden ayudar a los centros a atender la diversidad de su alumnado, buscando los recursos y apoyos necesarios.

1) Empezando con los conocimientos existentes.

Consiste en iniciar las situaciones de aprendizajes de los alumnos partiendo de sus conocimientos previos, con el fin de ayudarles a comprender la finalidad y el significado de lo que se les va a enseñar. De esta manera, se estimula y se fomenta la participación de los alumnos utilizando su potencial como recurso, y se facilita que cada alumno contribuya sus propios significados mediante la autorreflexión. Como se puede comprobar, esta estrategia va dirigida a crear unas condiciones organizativas adecuadas y a utilizar las habilidades y conocimientos de los alumnos de la manera más eficaz.

2) Planificar teniendo en cuenta a todos los miembros de la clase.

Generalmente, la planificación del trabajo a desarrollar en el aula para los alumnos con necesidades educativas especiales se lleva a cabo de manera individualizada, como consecuencia de las prácticas tradicionales de la Educación Especial. Esta forma de diseñar la enseñanza determina currículos paralelos dentro del aula y que los alumnos reciban apoyos fuera de la misma. Por tanto, es necesario utilizar nuevas formas de planificar la enseñanza dirigidas hacia la totalidad de la clase, utilizando estrategias que personalicen la enseñanza en lugar de individualizar las lecciones para los alumnos con necesidades educativas especiales.

3) Considerando las diferencias como oportunidades para el aprendizaje.

Cuando un alumno con dificultades de aprendizaje fracasa en el aula es bastante usual que los profesores piensen que esto sucede como consecuencia de las limitaciones o dificultades de los propios alumnos. Esta suposición les lleva a la búsqueda de respuestas efectivas y rápidas para esos estudiantes que son considerados como especiales, enfatizando la utilización de estrategias de enseñanza bastante mecánicas y repetitivas, desarrolladas tanto en el aula regular como de apoyo. La estrategia que propone el citado autor anima al profesorado que se encuentra ante esta situación a iniciar procesos de reflexión-acción que les permitan revisar su propia práctica educativa, para crear nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje, considerando como valiosas las características diferenciales de todos los alumnos.

4) Analizando procesos que conducen a la exclusión.

Muchas veces la falta de adecuación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en las aulas producen situaciones de exclusión

para los alumnos con necesidades educativas especiales. Entre los más usuales cabe destacar la forma en que los profesores de apoyo ejercen su cometido tanto fuera como dentro del aula. Por ejemplo, sacar a los alumnos fuera como dentro del aula aumenta el sentimiento de fracaso del alumno con dificultades de aprendizaje y disminuye su autoestima y autoconcepto. Al mismo tiempo, crea un sentimiento de inseguridad en los alumnos que no tienen dificultades porque piensan que si el fracasan pueden ser excluidos del aula. Si el rol del profesor de apoyo es ejercido dentro del aula como apoyo individual al alumno con dificultades, que aminora sus momentos de participación en las tareas que desarrollan sus compañeros e impide la interacción con los mismos, facilitará situaciones de exclusión.

5) Utilizando recursos disponibles para apoyar el aprendizaje.

La forma en que se utilicen los recursos disponibles en un centro está en relación directa con una enseñanza eficaz y comprensiva, especialmente la organización que se lleve a cabo de los recursos humanos. Por este motivo si los profesores planifican y utilizan actividades de aprendizaje grupales y cooperativas, con una alta participación del alumnado, los resultados académicos, sociales y psicológicos mejorarán. Por esta razón, es conveniente que los profesores reciban formación concerniente a este tipo de estrategias didácticas.

6) Desarrollando un lenguaje común para la práctica.

Esta estrategia se centra en la necesidad de que los profesores dispongan de algún tiempo libre en su horario escolar para poder realizar actividades de planificación y formación que favorezcan el trabajo en grupo y la colaboración. Así tendrán la oportunidad de tomar decisiones respecto a la planificación conjunta de la enseñanza y el diseño de materiales para llevar a cabo la misma. En definitiva, se trata de desarrollar un lenguaje común mediante el cual los profesores que trabajan en un mismo centro puedan reflexionar y comunicarse aspectos específicos de la práctica; y de crear oportunidades para que unos compañeros puedan ver trabajar a los otros y compartir sus experiencias.

7) Creando condiciones de apoyo que posibiliten la innovación.

La cultura y el sistema de organización de muchos centros educativos dificulta que los profesores puedan desarrollar procesos de innovación. Por consiguiente, si queremos que esta situación se modifique, es necesario crear condiciones organizativas que propicien el cambio tales como: un liderazgo eficaz no sólo del director sino de todo el centro; la implicación de toda la comunidad educativa en la toma de decisiones; el compromiso de planificar de manera cooperativa; establecer tiempos y espacios comunes para que pueda darse la coordinación; valorar el hecho de trabajar de una manera coordinada y reflexiva; y favorecer el desarrollo de prácticas en el aula que repercutan en el desarrollo profesional del profesional.

Espero que este trabajo contribuya a que todos nosotros, como profesionales de la educación, ampliemos nuestra propia concepción de lo que significa educar en y para la diversidad, en una sociedad en constante cambio donde las nuevas tecnologías constituyen cada vez más un referente básico y necesario en este proceso.

BIBLIOGRAFÍA

Ainscow (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.

- Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades. *Siglo Cero*, Vol. 30 (1), 37-48.
- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, Vol. 27 (2), 25-34.
- Arnaiz, P. (1997). Integración, segregación, inclusión. En P. Arnaiz y R. De Haro (Eds.): *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia: Universidad de Murcia, 313-353.
- Arnaiz P.; Herrero, A.; De Haro, R. (1999). Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad. *Comunidad Educativa*, 263, 15-22.
- Albercio, J.J. (1991). *Educación en la diversidad*. Madrid: Bruño.
- Balbás, Ma, J. y Jaramillo, M. (1998). Calidad y flexibilidad frente a segregación como opción educativa. *Bordón*, 50 (3), 287-299.
- Bautista-Vallejo, J.M. (1998). Formas de atención a la diversidad: cómo lo hacemos. *Comunidad Educativa*, 247, 18-20.
- Diez Alvarez, A. y Huete Antón, S. (1997). Educar en la diversidad. *Educación Hoy*, 60, 15-17.
- Gimeno, J. (1999a). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I). *Aula de Innovación Educativa*, 81, 67-72.
- Gimeno, J. (1999b). construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (II). *Aula de Innovación Educativa*, 81, 73-78.
- Gómez Llorente, L. (1999). *Comprensividad y Diversidad (II) LOGSE sin fronteras*. Madrid: FETE-UGT.
- Jiménez, F. y Vilá, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- López Melero (1997) Diversidad y cultura: en busca de los paradigmas perdidos. En P. Arnaiz y R. De Haro (Eds.): *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia: Universidad de Murcia, 181-207.
- Mendía Gallardo, R. (1999). Graduación de las medidas de tratamiento de la diversidad. *Organización y Gestión Educativa*, 2, 13-16.
- Muñoz, E. (1995). La respuesta democrática. *Cuadernos de Pedagogía*, 238, 64-69.
- Porrás, R. (1998). *Una escuela para la integración educativa*. Sevilla: M.C.E.P.
- Sáez Carreras, J. (1997). Aproximación a la diversidad: algunas consideraciones teóricas. En N. Illán y A. García (Coords.): *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Málaga: Aljibe, pp. 19-35.
- UNESCO (1995): *Conjunto de materiales para la formación de profesores*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

