



**NUEVOS TÉRMINOS PARA ENCUBRIR VIEJAS REALIDADES:
REFLEXIÓN TEÓRICA SOBRE LAS CONTRADICCIONES DE
LOS NUEVOS LENGUAJES PARA EL RESPETO DE LA
DIVERSIDAD DE LA ESCUELA**

—

**NEW TERMINOLOGY TO HIDE OLD REALITIES: THEORETICAL
REFLECTION ABOUT THE CONTRADICTIONS OF NEW
LANGUAGES FOR THE CONSIDERATION OF DIVERSITY IN
SCHOOL**

**Santiago Molina, Adoración Alves, Pilar Arranz, Carmen Julve,
María de los Ángeles Larumbe, Marta Liesa, Juana Soriano,
Begoña Vigo, Elías Vived**

Universidad de Zaragoza

RESUMEN

La historia de la Educación Especial demuestra que ha habido una línea teórica constante, consistente en buscar terminologías aparentemente neutras, con el fin de enmascarar las ideologías subyacentes a las mismas y, sobre todo, para encubrir las políticas educativas marginadoras de la diversidad, las cuales están basadas actualmente en la ideología neoliberal conservadora.

En el trabajo que se presenta a continuación se analiza la contradicción de la ideología neoliberal y conservadora que subyace a la nueva concepción de las Necesidades Educativas Especiales y de la Diversificación Curricular, ya que dicha ideología no critica la existencia de un currículum nacional, a pesar de que superficialmente defiende al mismo tiempo la autonomía curricular de las escuelas.

También se presenta una alternativa ideológica nueva para el respeto de la diversidad en la escuela, basada en la Pedagogía Interactiva. Por último se ofrecen unas breves ideas a modo de conclusión.

PALABRAS CLAVES

Educación Especial. Diversidad. Ideologías. Integración Escolar. Inclusión Escolar. Escuela Interactiva.

ABSTRACT

The history of Special Education proves that there has always been a constant theoretical line, looking for neutral terminologies, at least apparently, in order to hide the underlying ideologies and, above all, the educative policies that marginalize the diversity. As it is well known, these policies are based on a neoliberal conservative ideology.

The contradiction of the neoliberal and conservative ideology that underlies to the new concept of Special Educational Needs and Curriculum Diversification is analysed. Such ideology does not criticise the existence of a national curriculum, despite that supports the autonomy of schools in a superficial way.

Finally, a new ideological option for the respect of diversity at school is shown, based on the Interactive Pedagogy. Lastly, some brief ideas are shown as conclusion.

KEYWORDS

Special Education; Diversity; Ideologies; Scholar Integration; Scholar Inclusion; Interactive School.

1. INTRODUCCIÓN

Cualquier persona que conozca mínimamente la historia de la Educación Especial sabe perfectamente que ha sido una constante de la búsqueda de términos nuevos, con el fin de esconder situaciones sociales escasamente atendidas, tanto desde el punto de vista político como económico, o simplemente para encubrir el hecho de rebajar los presupuestos destinados a las políticas sociales. Sin embargo, los portavoces oficiales o paraoficiales suelen afirmar que esos nuevos términos solo tienen como objetivo la búsqueda de denominaciones más neutras para que, por tanto, afecten menos peyorativamente a los anormales, discapacitados, minusválidos o deficientes.

Por otra parte, probablemente como consecuencia de los efectos del postmodernismo en la Educación Especial, se acepta implícitamente que los meros cambios del lenguaje pueden producir modificaciones sustanciales en las realidades designadas. Por ello, es fácil comprender que los esfuerzos intelectuales se centren en la búsqueda de nuevas clasificaciones diagnósticas para etiquetar a las personas discapacitadas y, en general, a las personas que no encajan dentro de los patrones que son considerados como normales desde un punto de vista estadístico.

A la vista de ese caos terminológico actualmente existente, los tres principales objetivos de este artículo son estos: en primer lugar, ofrecer una especie de marco ideológico de la publicación que ve la luz por primera vez con este volumen; en se-

gundo lugar, presentar una contextualización de las ideologías que subyacen a esos nuevos términos; en tercer lugar, ofrecer un modelo de escuela que, desde nuestro punto de vista, potencia el respeto de la diversidad en la escuela. Para lograr estos objetivos nos hemos limitado a realizar una síntesis de ideas previamente expuestas y argumentadas con mayor amplitud en Molina (1997 y 2003).

2. CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA

Todos los profesionales relacionados con la educación institucional sabemos que, desde el comienzo de la década de los años ochenta, existe una tendencia a suprimir las clásicas etiquetas diagnósticas de los alumnos que poseen dificultades en el aprendizaje escolar, y en su lugar a englobar todas las patologías generadas en, desde y por la escuela en una nueva etiqueta globalizadora e igualitaria conocida bajo la denominación de “Alumnos con Necesidades Educativas Especiales”. En los párrafos que siguen trataremos de presentar la justificación que se suele ofrecer de tal denominación y a continuación presentaremos otro tipo de discurso mucho más crítico en relación con la misma problemática, con el fin de que las lectoras y lectores puedan comparar ambos tipos de discurso y sacar sus propias conclusiones.

2.1. Argumentos desde la ideología neoliberal conservadora

Para comprender las implicaciones teórico-prácticas de la nueva etiqueta globalizadora de “alumnos con necesidades educativas especiales” es necesario recordar en qué contexto político surgió dicho término. Es bien sabido que el mencionado término fue acuñado en la Ley de Educación inglesa de 1981 (es decir, en el momento más álgido de la política ultraliberal y conservadora del gobierno de Margaret Thatcher), como consecuencia de la asunción de la ideología contenida en el informe Warnock de 1978. Sin embargo, resulta más alarmante el hecho de que la nueva nomenclatura fuera totalmente aceptada y asumida en nuestro país por parte de los políticos socialistas, tal y como se puede comprobar leyendo el Real Decreto de marzo de 1985, que fue el que abrió las puertas de par en par a la ideología postmoderna y neoliberalconservadora en el ámbito de la Educación Especial, como asimismo las órdenes ministeriales que le siguieron, y finalmente el nuevo decreto de 1995 y las órdenes ministeriales aparecidas en 1996. Lo cual hace pensar que la ideología neoliberal está más arraigada de lo que aparentemente pueda parecer en los partidos políticos supuestamente de izquierda.

La nueva nomenclatura de “alumnos con necesidades educativas especiales” fue definida por el Ministerio de Educación socialista así (1992, 20):

Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas inter-

nas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar, o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo.

En dicha definición hay varios términos que nos parece importante analizar con cierto detenimiento. Por ejemplo, ¿quién y cómo se determina que un alumno tiene mayores dificultades que el resto de alumnos...? ¿Quiénes integran ese resto de alumnos: los compañeros de su misma clase, un tipo de alumno medio inexistente en la práctica...? Y en el caso de que sea un tipo de alumno medio idealizado, ¿con qué técnicas y con qué criterios se ha decidido lo que es el aprendizaje de tipo medio...?

Si se reflexiona un poco sobre la definición ofrecida por el MEC se advierte que el criterio para determinar el nivel de aprendizaje que puede ser considerado como de tipo medio es el que corresponde a una determinada edad. Pero, claro, el problema radica en que no existe ninguna investigación que demuestre qué cantidad de aprendizaje, ni qué tipo de aprendizaje corresponde a cada edad en matemáticas, lengua, dibujo, o en cualquier otra área curricular. Por tanto, resultaría imposible realizar el diagnóstico que prescribe la legislación vigente, con el fin de: a) catalogar al niño como que posee necesidades educativas especiales temporales o permanentes; o b) para prescribirle adaptaciones curriculares de acceso, no significativas, o significativas. Evidentemente, si resulta imposible llevar a cabo ese diagnóstico con un mínimo de rigor científico, se viene abajo todo el nuevo tinglado teórico. Entonces, para que se mantenga en pie, el partido político en el poder se proclama demiurgo absoluto y dictamina por ley los aprendizajes que el alumnado tiene que dominar en cada edad y en cada área curricular, convirtiendo en norma de obligado cumplimiento lo que en otros países denominan “Currículum Nacional” y lo que en el nuestro se ha denominado eufemísticamente “Diseño Curricular Base”.

Lógicamente, si se acepta esa decisión autoritaria (es decir, si se acepta que el poder político puede imponer la cantidad y el tipo de aprendizaje que cada alumno tiene que dominar en cada edad), se logra romper el círculo vicioso. Aceptado ese supuesto, ya solo queda preparar a un ejército oficial y sumiso de diagnosticadores y prescriptores de adaptaciones curriculares para que dividan en dos bandos al alumnado: los que padecen necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, y todos los demás.

Evidentemente, al no cuestionar ese poder de decisión, se admite igualmente que los efectos de esa decisión maniquea y poco científica siempre serán beneficiosos para ambos tipos de alumnos y, sobre todo, para los que padecen necesidades educativas especiales, ya que las adaptaciones curriculares son el bálsamo milagroso capaz de curar todo tipo de dificultades en el aprendizaje escolar. Pero aun cuando se admita el poder terapéutico de las adaptaciones curriculares, todavía queda saber si las escuelas y el profesorado de esos colegios disponen de los recursos suficientes

para poner en práctica el remedio milagroso. Sin embargo, para los nuevos demiurgos de la política educativa ahí no radica el auténtico problema (o dicho en términos marxistas: ahí no radica la contradicción principal), ya que en caso de que dicha carencia se considere como tal problema, será solucionado a través de cursos de formación diseñados igualmente desde los centros del poder político (direcciones generales de formación del profesorado, centros de profesores y de recursos, etc.), impartidos directa o indirectamente (es decir, subvencionando a grupos privados que no cuestionan el fondo de la cuestión), y sancionados para que puedan proporcionar al profesorado un nuevo complemento salarial, denominado “sexenios”.

Como decíamos antes, una vez aceptado el principio que rige todo ese andamiaje ideológico, el supuesto beneficio para el alumnado se transforma inmediatamente en plusvalía económica para la empresa privada y para aquellos expertos que siempre están dispuestos a poner su sabiduría al servicio del poder, bien sea a través de subvenciones para los colegios privados, bien sea a través de elevadas ventas de los libros que, a modo de recetas, explican al profesorado cómo hacer esas adaptaciones curriculares. Quien tenga duda de que ello es así no tiene más que hacer un recuento de los libros que en los últimos quince o veinte años se han editado con el título de “adaptaciones curriculares”, y posteriormente comprobar el nivel de las ventas y analizar el contenido de los mismos (los hay que hasta proporcionan un soporte informático para facilitar la labor del profesorado, ya que dicho soporte permite copiar, cortar y pegar).

2.2. Argumentos desde el paradigma sociocrítico

Somos conscientes de que resulta imposible resumir en unas breves líneas los rasgos supuestamente definidores de lo que se suele denominar “paradigma sociocrítico”, pues dentro del paradigma conocido bajo esa denominación existen diferentes ideologías subyacentes que van desde enfoques absolutamente idealistas, hasta enfoques materialistas, pasando por otros que podrían ser clasificados como crítico-realistas. Sin embargo, entendemos que toda esa serie de ideologías tienen en común el interpretar la educación institucional como una esfera sociológica desde la que es posible, al menos teóricamente hablando, lograr la concienciación por parte de los educandos acerca de las relaciones dialécticas existentes entre las estructuras sociales, los modos de producción y la cultura escolar, a través de un análisis muy crítico con respecto al “pensamiento único” que se deriva del discurso oficial situado inexorablemente dentro de lo políticamente correcto.

Para lograr que la nueva nomenclatura fuera aceptada por la comunidad social se gastaron enormes recursos económicos a través de importantes campañas publicitarias y se utilizó un lenguaje formal que enfatizaba la responsabilidad del entorno escolar y social en la provisión de “entornos menos restrictivos”, “lugares más apropiados”, “normalización académica y socio-laboral”, individualización didáctica a través de “adaptaciones curriculares”, etc. En definitiva, tal y como afirma Slee

(1998, 124), “Se utilizó un vocabulario diferente, que apoya los derechos del alumno discapacitado y la igualdad, para describir los cambios superficiales introducidos en las prácticas tradicionales que, cuando se aplican, siguen admitiendo la impotencia para los alumnos discapacitados, para sus familias y para sus defensores, e igualmente los privilegios para aquellos profesionales que trabajan en su mejor interés”. Sin embargo, se dejó para mejor ocasión la reforma radical de un modelo de escuela que necesariamente genera situaciones de fracaso y de precariedad existencial en una buena parte del alumnado, porque trata de introducir en las generaciones jóvenes la aceptación de la precariedad en el empleo y de la inseguridad social, ya que estas dos asunciones resultan fundamentales en las sociedades postmodernas de ideología neoliberal.

Corbett (1993; cit. por Riddell, 1998, 106) afirma que los cambios formales del lenguaje en el ámbito de las discapacidades son uno de los soportes más necesarios de la ideología postmoderna. Por ello, la expresión “necesidades educativas especiales” refleja una propiedad profesional, en la que las definiciones educativas, médicas y psicológicas clasifican lo que puede ser especial y quiénes pueden alegar una necesidad. “Son precisamente esos desplazamientos en el uso formal del lenguaje, los que han producido una nueva adopción del pensamiento esencialista y un enlentecimiento del movimiento hacia un planteamiento creacionista social, al tener unos contornos menos precisos” (Riddell, 1998, 109).

Si esa serie de cambios de nomenclatura no tuvieran repercusiones negativas sobre los alumnos con necesidades educativas especiales, la discusión podría tener un interés meramente teórico, pero el problema radica en que esos cambios formales del lenguaje perjudican a aquellos sujetos a los que deberían favorecer. Si se realiza un análisis dialéctico se comprueba que “El invento del alumno con necesidades especiales como entidad escolástica meticulosamente calibrada ha servido de base para la gestión del alumno discapacitado a través del movimiento en pro de la integración de estas personas, pero pese a las pretensiones retóricas de una aproximación nueva y socialmente justa, la integración no es sino una disposición nueva de una vieja realidad” (Slee, 1998, 130).

A lo largo de la historia de la Educación Especial resulta bastante fácil comprobar cómo la toma de decisiones relativas al modo de escolarización más apropiado para los niños discapacitados ha estado ligada al control de la escuela por parte de los expertos en la elaboración de diagnósticos psicopedagógicos, situados fuera de las aulas y, por tanto, fuera del control de los profesores y de los padres. Este dato puede comprobarse perfectamente leyendo el contenido de las legislaciones que prescriben cómo hay que hacer el diagnóstico psicopedagógico y cómo se decide el modo de escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. En el caso de los padres sólo se les reconoce el derecho a ser informados y, en último término, a presentar un recurso judicial en el caso de que no estén de acuerdo con las

decisiones emanadas del poder político, apoyado en los informes emitidos por ese tipo de expertos. Como muy bien afirma Slee (1998, 134), “Se ha reducido a los padres y a sus hijos al estatus de mendigos que piden compensaciones a una autoridad benevolente”.

Ese inmenso poder ofrecido a los psicólogos y a los psicopedagogos ha dado lugar a que en los últimos años la contratación de profesionales dedicados a identificar, a evaluar y a prescribir apoyos psicopedagógicos para los alumnos con necesidades educativas especiales haya crecido a un ritmo exponencial, a costa de los recursos económicos para la escuela y de la dotación de profesores, no solo en nuestro país sino en el resto de países europeos.

Ese desfase en contra de los recursos suministrados a las escuelas y en favor de la contratación de nuevos profesionales ajenos a la propia escuela, resulta mucho más alarmante en relación con el tipo de alumnos a los que se refiere este trabajo. A medida que se han enfatizado los rasgos de normalización educativa y se han destacado sus problemas comportamentales y de falta de atención, se han dejado de contratar profesores de apoyo en los colegios ordinarios y, paralelamente, se han acentuado los circuitos escolares y las especialidades curriculares de menor consideración social en la Educación Secundaria para este tipo de niños y niñas, bien sea durante el período de escolarización obligatoria (ofrecimiento de ramas curriculares diversas a edades muy tempranas, aulas de individualización curricular y de animación sociocultural externas, aunque adscritas a un instituto de Enseñanza Secundaria, etc.), o bien al finalizar el período de escolarización obligatoria (el desarrollo de los llamados programas de garantía social para estos alumnos está creciendo de forma exponencial).

El hecho de haber utilizado los políticos y los defensores de la ideología neoliberal el discurso de la normalización y de las necesidades educativas especiales como un argumento que favorece el respeto de la diversidad no es algo que haya sucedido sólo en nuestro país. Riddell (1998, 102), apoyándose en diversos autores que han analizado ese problema, afirma que

El planteamiento contrario a la determinación de categorías es peligroso por cuanto se puede utilizar para justificar la supresión de las prestaciones especializadas y la inexistencia de diferencias entre las personas discapacitadas y las demás. El argumento de que la discapacidad es una categoría construida socialmente, y que no tiene una realidad material, puede resultar atractiva para los responsables políticos que buscan soluciones baratas, aunque bastante negativa para quienes desean defender la prestación de bienestar y la atención particular para las personas con necesidades o discapacitadas especiales.

Otro dato que demuestra perfectamente los resultados contradictorios a que ha dado lugar ese tipo de discurso proviene del hecho de que, en contra de lo que cabría esperar, en los últimos años han sido escolarizados en colegios específicos de

Educación Especial un importante número de alumnos con dificultades en el aprendizaje escolar, que antes estaban escolarizados en colegios ordinarios (argumentos numéricos demostrativos de esa situación pueden encontrarse en Molina, 1995 y 2004, o en Riddell, Brown y Duffield, 1994).

La raíz de la contradicción principal en todo ese discurso teórico y político radica, desde nuestro punto de vista, en la aceptación de que debe existir un currículum oficial igualitario para todos los alumnos e impuesto como norma de obligado cumplimiento desde el grupo político que en cada momento histórico o en cada cada comunidad geográfica detente el poder.

Aparentemente puede parecer una paradoja que, por una parte, el discurso neoliberalconservador que domina actualmente al mundo capitalista pretenda liberalizar la elección de escuelas por parte de las familias a través del cheque escolar y que, al mismo tiempo, pretenda que los gobiernos se apropien del poder de dictaminar lo que los alumnos deben aprender en cada edad, a través de la imposición de un currículum nacional, amparándose para ello en la ideología de “una cultura común e igualitaria para todos”. O dicho con palabras de Apple (1996a): “Amparándose en el conocimiento oficial impuesto por una minoría que se considera en posesión de la verdad”.

Como muy bien asegura Apple (1996b, 66-67),

Una cultura común no puede consistir nunca en la extensión a todos de lo que una minoría piensa y cree. Más que la estipulación de los hechos, conceptos, destrezas y valores que nos hacen “culturalmente alfabetizados” y en un plano fundamental, se requiere la creación de las condiciones necesarias para que todas las personas participen en la creación y recreación de significados y valores. Se requiere un proceso democrático en el que todas las personas —y no solo las que ejercen de guardianes intelectuales de la “tradición occidental”— puedan participar en la deliberación sobre lo que ha de considerarse importante. En vez de definirnos como personas que participan en la lucha para construir y reconstruir nuestras relaciones educativas, culturales, políticas y económicas, se nos define como consumidores (un “tipo de clase particularmente adquisitivo”). Sin duda, se trata de un concepto extraordinario, porque considera a las personas como estómagos u hornos. Usamos y consumimos. No creamos. Son otros los que lo hacen. Esto es, en general, un trastorno, pero, en educación, es verdaderamente incapacitante. Lo dejamos en manos de los guardianes de la tradición, de los expertos en eficiencia y rendición de cuentas, los poseedores del “conocimiento real” o de los *Christopher Whittles* de este mundo que nos construirán unas “escuelas de elección” en régimen de franquicia para la generación de beneficios.

El mismo autor (Apple, 1996b, 58-59) afirma que el papel principal que desempeña el currículum nacional consiste en proporcionar el marco de referencia dentro del cual puedan funcionar los tests de evaluación nacionales. Facilita el establecimiento de un procedimiento que daría a los consumidores unas “etiquetas de calidad”

de las escuelas, de manera que las “fuerzas del libre mercado” actuaran en la mayor medida posible. Si hemos de tener un mercado libre de educación, en el que se presente al consumidor un conjunto de posibilidades atractivas para su “elección”, tanto el currículum nacional como, sobre todo, los tests de evaluación nacionales funcionarán como “comité estatal de vigilancia” para controlar los “peores excesos” del mercado. Un currículum nacional puede considerarse como una estrategia para pedir cuentas, para ayudarnos a establecer criterios que ayuden a los padres a evaluar las escuelas. Pero también pone en marcha un sistema de clasificación y ordenación de los niños más rígido que nunca. Uno de sus papeles primordiales consistirá en operar como “un mecanismo para diferenciar de forma más taxativa a los niños con respecto a normas prefijadas, cuyos significados y derivaciones sociales no podrán someterse a examen”. Un currículum y una pedagogía democráticos deben comenzar reconociendo “las distintas situaciones sociales y repertorios culturales presentes en las aulas y las relaciones de poder que existen entre ellos”. En consecuencia, si nos preocupa “un tratamiento que sea de verdad igualitario”, tenemos que basar el currículum en el reconocimiento de esas diferencias que capacitan e incapacitan a nuestros estudiantes para la acción de forma evidente.

Incluso algún autor (Gill, 1990) postula que la imposición de un currículum nacional está claramente en desacuerdo con la Declaración Universal de los Derechos del Hombre.

Antes de continuar permítasenos una cita de Richard Johnson (tomada de Apple, 1996b, 59) para poder comprender mejor los procesos sociales encubiertos que operan cuando los gobiernos pretenden legitimar el poder de imponer un currículum nacional amparándose en la ideología de la cohesión cultural nacionalista. El mencionado autor dice al respecto lo siguiente:

Esta nostalgia por la “cohesión” es interesante, pero el gran engaño es que todos los alumnos —negros y blancos, de clase trabajadora, pobres y de clase media, chicos y chicas— recibirán el currículum de la misma forma. En realidad, se leerá de diferentes modos, según la situación de los alumnos en cuanto a sus relaciones sociales y cultura. En una sociedad heterogénea, un currículum común no es una receta para la “cohesión”, sino para la resistencia y la renovación de las divisiones. Dado que siempre descansa sobre sus propios fundamentos culturales, colocará a los alumnos, no según su “capacidad”, sino según clasifiquen sus comunidades culturales respectivas los criterios considerados “estándar”. Un currículum que no “se explique a sí mismo”, que no sea irónico o autocrítico, siempre producirá este efecto.

Es en ese contexto ideológico conservador y neoliberal donde, desde nuestro punto de vista, se legitima la relevancia la movilización en pro de las adaptaciones curriculares para los alumnos discapacitados. Primeramente era necesario enfatizar los

ámbitos comunes que poseen este tipo de alumnos con los denominados “normales” (se ha metido a todos en el mismo saco, denominándolos “niños con necesidades educativas especiales”), para justificar la inclusión de los mismos en la corriente principal escolar (*mainstreaming*) y, en consecuencia, para que la sociedad aceptara el trasvase de recursos económicos y personales especializados que habían estado destinados para atender a esos alumnos, a otros colectivos que se consideraban más prioritarios (los hijos de emigrantes procedentes de culturas diferentes), dada la escasa natalidad de las familias procedentes de las clases sociales dominantes. En una segunda fase, al haberse evidenciado que esos alumnos no pueden seguir las prescripciones curriculares elaboradas por los “equipos de expertos tecnocráticos” desde ámbitos burocráticos muy alejados de la escuela, los funcionarios de la ideología neoliberalconservadora han posibilitado que a los alumnos discapacitados puedan hacerse ciertas adaptaciones curriculares, siempre que el control de las mismas no se les escape a los gobiernos.

Antes de seguir adelante es importante dejar constancia de que no estamos en contra de que exista la posibilidad de llevar a cabo adaptaciones curriculares para los alumnos que poseen dificultades en el aprendizaje escolar. Con lo que estamos en desacuerdo es con que no se deje libertad a todas las escuelas para elaborar su propio currículum a tenor de las características personales y socioculturales de sus alumnos, como consecuencia de un proceso de investigación-acción permanente y con que las administraciones educativas no ofrezcan a las escuelas las condiciones mínimamente necesarias para que el profesorado pueda diseñar cuantas adaptaciones curriculares considere oportunas para todos los alumnos y alumnas, que es como decir para que puedan individualizar la enseñanza.

También debe quedar claro que no estamos propugnando que los gobiernos democráticamente elegidos no puedan diseñar una política curricular acorde con su ideología. Desde nuestro punto de vista, esa potestad es legítima y positiva para los alumnos más discapacitados, tanto social, cultural, económica y cognitivamente hablando, siempre que existan suficientes mecanismos de control gubernamental por parte de los colectivos sociales con ideologías diferentes a las de los partidos políticos gobernantes. Lo único que estamos defendiendo es que el currículum oficial prescrito sea diseñado con la suficiente ambigüedad y generalidad, como para permitir que cualquier escuela o cualquier grupo social, cultural, étnico, o político pueda modificarlo cuánto y cómo quiera, con tal de que se respeten una serie de principios y de normas mínimas constitucionalmente hablando, que eviten la ruptura de la unidad nacional y que permitan una convivencia pacífica y civilizada entre grupos sociales con culturas y valores diferentes, o entre grupos de alumnos con distintas capacidades y valores.

O dicho con otras palabras, el planteamiento de política curricular que estamos defendiendo intenta evitar que detrás de la retórica de “una educación igual pa-

ra todos” no se escondan propósitos sociales y políticos que solo benefician a aquellos alumnos que poseen mayor capital cultural. Para evitar ese peligro, la única alternativa posible es: “Abrir la caja negra del currículum escolar y convertirlo en un ámbito de discusión permanente, para que deje de ser el nuevo dogma de fe de las sociedades postmodernas y el soporte educativo de la ideología del libre mercado, como asimismo de las secuelas que conlleva en relación con el desmantelamiento de la escuela pública” (Goodson, 1995, 71).

3. UN NUEVO MODELO DE ESCUELA PARA EL RESPETO A LA DIVERSIDAD

Es bien conocido que en los últimos quince años del siglo pasado se produjo un cambio importante en la conceptualización de la Educación Especial, consistente en intentar superar el movimiento en pro de las necesidades educativas especiales para pasar a defender la cultura de la diversidad en las escuelas. Es en ese contexto en el que se cambia la denominación de “escuelas integradoras” por el de “escuelas inclusivas”. La cuestión más importante es conocer en qué medida este cambio terminológico implica un cambio real en la concepción de la escuela y en su organización interna, pues como afirman Fuchs y Fuchs (1994, 299), “el término inclusión significa diferentes cosas para las personas que pretenden alcanzar diferentes objetivos”.

Como no podía ser de otra manera, en los últimos años han aparecido decenas de libros y de artículos destinados a cantar las excelencias de la nueva nomenclatura, sin que paralelamente se haya realizado un serio esfuerzo de reflexión teórica para tratar de entender qué es lo que realmente hay de nuevo y de positivo en este movimiento, o si por el contrario es solo uno de tantos intentos que han existido en la historia de la Educación Especial por encontrar denominaciones que dentro de la sociedad son consideradas más afines a la ideología social y política del momento.

3.1. El movimiento en pro de las escuelas inclusivas

La inclusión no es sino el primer paso hacia la integración. La palabra “inclusión” supone cerrar la puerta después de que haya entrado alguien en casa. Hay quienes siguen pensando que puede hablarse de integración sin inclusión. Sin embargo, la integración solo empieza cuando todos los niños pertenecen a la comunidad escolar. Por ello, la inclusión es el primer paso necesario para conseguir el objetivo de la integración. Nuestra meta consiste en contemplar un sistema educativo en el que tanto los adultos como los niños renueven y restauren continuamente entre sí la totalidad y en el que se acoja de corazón y no solo se tolere la diversidad de las comunidades reales (Stainback y Stainback, 1999, 17-18).

El cambio del concepto de integración por el de inclusión plena se ha producido, según Stainback y Stainback (1999, 21-22), por estas cuatro razones. En primer lugar, porque el concepto de inclusión comunica con mayor precisión y claridad

lo que hace falta. En segundo lugar, porque se supone que el objetivo consiste en reintegrar a alguien o a algún grupo en la vida normal de la escuela y de la comunidad de la que había sido excluido. En tercer lugar, porque el centro de atención de las escuelas inclusivas consiste en cómo construir un sistema que incluya y que esté estructurado para satisfacer las necesidades de cada uno. En cuarto lugar, porque el centro de atención se ha ampliado, para ocuparse de las necesidades de apoyo de todos y cada uno de los miembros de la escuela (tanto del personal de plantilla como de los alumnos) para que consigan el éxito y se sientan seguros y bienvenidos.

Si se reflexiona sobre las ideas presentadas en los párrafos anteriores, resulta bastante claro que la lógica de las escuelas inclusivas radica en un principio tan elemental como insultante para el sentido común: obviamente, si hay alumnos que están excluidos del sistema escolar ordinario, no pueden ser integrados en la ideología de dicho sistema escolar. Por consiguiente, desde esa perspectiva tautológica, lo único que habría que hacer es promover un conjunto de medidas políticas que logren que no haya ni un solo niño o joven que no esté dentro del sistema escolar ordinario. Cuando eso se consiga será el momento de plantearse cómo transformar la inclusión en integración.

Es también obvio preguntarse por qué hay todavía alumnos que no están incluidos en el sistema escolar ordinario. Y la respuesta es tan obvia como la pregunta: porque en la sociedad en que se inserta el sistema escolar hay ideologías y valores que propician la marginación de colectivos importantes de ciudadanos. Por tanto, lo primero que habría que hacer es modificar esos valores sociales y culturales xenófobos y marginadores, o bien promover un conjunto de medidas legislativas que obliguen a los colegios ordinarios a aceptar en su seno a todo tipo de alumnos, independientemente de sus capacidades y de su cultura, y sin tener en cuenta el pensamiento del profesorado. En cualquier caso, tanto si se acepta este último supuesto como si no, el problema pedagógico quedaría al margen de la política de inclusión, ya que se circunscribiría al tema de cómo lograr posteriormente (es decir, una vez que estén todo tipo de alumnos incluidos en el sistema escolar ordinario) integrar a dichos alumnos en los nuevos valores de igualdad y de cooperación que deberían ser la base del nuevo sistema educativo.

Incluso sería pertinente hacerse también esta pregunta: ¿Cuándo habría que incluir a los alumnos que hoy están fuera del sistema escolar ordinario: antes de conseguir que esos nuevos valores impregnen el sistema escolar, durante el proceso de impregnación, o después de disponer de un sistema escolar diferente? Es obvio que resulta extremadamente complicado decidirse por alguna de esas tres opciones, ya que cada una de ellas tiene ventajas e inconvenientes. Sin embargo, nuestro punto de vista es que no tiene sentido esperar a incluir en las escuelas ordinarias a los alumnos con necesidades educativas especiales hasta que no se haya producido una transformación radical del sistema escolar, entre otras razones porque nunca se tendrá un modelo ideal de escuela (primeramente, habría que consensuar cuáles serían las características fun-

damentales de dicho modelo) y, además, porque es razonable suponer que la inclusión de ese tipo de alumnos puede contribuir a un cambio significativo del propio sistema (obsérvese que no estamos afirmando que el cambio pueda ser positivo o negativo).

En resumen, entendido el concepto de escuelas inclusivas tal y como lo entienden Stainback y sus colaboradores, todo el mundo que esté de acuerdo con los valores, tradiciones, cultura y racionalidad tecnológica de los sistemas escolares ordinarios de la sociedad neoliberal y capitalista actual, no tiene otro remedio que aceptar la premisa previa de la necesidad de la inclusión de todos los alumnos en dicho sistema, sin cuestionarse nada más. En cambio, a quienes les parezca que el sistema escolar ordinario que tenemos no es el más recomendable para cualquier alumno, tendrían que ofrecérsele respuestas filosóficas y políticas satisfactorias (tanto a nivel de estrategias como de tácticas) para poder aceptar dicha inclusión.

Pero en todo caso, desde el punto de vista pedagógico, el interés residiría no en cómo conseguir esa inclusión (ello es un problema de tipo político únicamente), sino en cómo lograr la integración real en el sistema educativo, ya que, según los autores citados en los párrafos anteriores, este es el fin de la inclusión escolar.

3.2. Problemas derivados de la nomenclatura

Son muy escasas las investigaciones que han tenido el propósito de analizar empíricamente los cambios a que ha dado lugar la filosofía de las escuelas inclusivas, por comparación a la de las escuelas integradoras, en la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. Por esta razón me parece interesante comenzar este punto haciendo referencia al estudio realizado por Swain y Cook (2001).

Ambos autores analizaron la legislación inglesa y entrevistaron a un grupo de profesionales de la educación y de padres de niños discapacitados. La conclusión a que llegaron es que la filosofía de la inclusión, tal y como es definida por los expertos, no ha entrado en la práctica didáctica y organizativa, sino que solo ha dado lugar a un simple cambio de denominación que está distorsionando y racionalizando una segregación escolar encubierta de los alumnos discapacitados y de los procedentes de minorías étnicas.

Dichos autores concluyen su argumentación con estas palabras: “Un cambio de nombre no implica necesariamente un cambio de política. La filosofía de la inclusión, a diferencia de la que era propia del movimiento en pro de la integración, requiere un cambio radical y de fondo en relación con los derechos de los niños disminuidos en lugar de con sus necesidades” (Swain y Cook, 2001, 205).

Evidentemente, las palabras no matan, pero pueden condicionar el pensamiento social en un momento histórico concreto, repercutiendo paralelamente en la praxis colectiva, referida en este caso a la educación de las personas con algún tipo de discapacidad, pues al fin y al cabo las palabras son ideas cargadas de futuro. Es por eso por lo que considero que antes de adoptar colectivamente una determinada denominación para significar simbólicamente un fenómeno social, es necesario ana-

lizarlo críticamente. Esto es precisamente lo que vamos a hacer a continuación con respecto a las implicaciones que, al menos teóricamente, puede tener la aceptación acrítica de dos términos que han tenido una aceptación social extraordinaria en los últimos años. Y para ello tomaremos como referencia las ideas contenidas en Molina (1997 y 2003) y en Molina y Alban (1998).

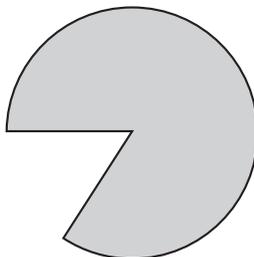
3.3. *Mainstreaming* o integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales

Si uno consulta la significación que cualquier diccionario atribuye a la palabra “integración” se da cuenta de que remite al término “integrar”, ya que solamente dice que es la acción de integrar, con lo cual parece lógico que hay que profundizar en lo que significa el término “integrar”. Y cuando se consulta este último término se lee lo siguiente: “dar integridad a una cosa, que es componer un todo con sus partes integrantes”. Es decir, resulta bastante claro que la acepción se refiere a algo que forma un todo y al que le falta alguna o algunas de sus partes integrantes, razón por la cual es un todo incompleto si no se integran en el mismo las partes que le faltan.

Referido dicho concepto al campo educativo, exige aceptar que el sistema escolar es un todo compuesto por varias partes. El problema existiría a la hora de determinar cuáles son esas partes, aunque creo que nadie estaría en desacuerdo en aceptar que tales partes son estas esferas sociales: la familia, el profesorado y el alumnado. Evidentemente, esas partes sociales están mediatizadas por la cultura (en su acepción estrictamente antropológica).

Por consiguiente, si se admite que no deben existir distintas escuelas para las distintas situaciones familiares, tampoco podría admitirse que existieran diferentes tipos de escuelas para cada tipología de alumnos, no sólo por la injusticia social que ello supondría en aquellas sociedades que han asumido la Declaración Universal de los Derechos Humanos, sino también por la imposibilidad fáctica y ontológica de establecer categorías de alumnos claras y precisas, dado el extraordinario número de variables que interfieren la “educabilidad” de los seres vivos.

Es decir, un determinado modelo de escuela que no aceptara integrar en su seno a los alumnos con necesidades específicas sería un sistema social desintegrado, cuya representación gráfica sería la siguiente:



Sin embargo, si se estudia lo que, antropológicamente hablando, suponen los procesos de integración cultural cuando dos culturas entran en contacto, bien sea como consecuencia de la evolución social, bien sea como consecuencia de fenómenos sociales que entran en colisión, los resultados de los procesos integradores no son tan lógicos y precisos como el análisis semántico del término permite concluir, ya que tanto en la Antropología Social como en la Cultural podemos encontrar innumerables ejemplos que muestran claramente que en los procesos integradores suele ocurrir que es la cultura hegemónica quien engulle en su seno a la cultura con menor peso social.

Y ese resultado es precisamente el que ha ocurrido con el proceso de integración en las escuelas ordinarias de los alumnos con necesidades educativas especiales (*mainstreaming*): la cultura dominante de lo que suele ser considerado como “el alumno medio” (no se olvide que el concepto de normalidad en las ciencias sociales es meramente de tipo estadístico) es la que se impone a los alumnos discapacitados, a través de los diversos currículos nacionales, los cuales son diseñados y prescritos desde esferas institucionales ajenas a la escuela. Como, evidentemente, se parte del supuesto de que muchos de los alumnos con necesidades educativas especiales no pueden asimilar al cien por cien la cultura que se trata de imponer por medio del currículum nacional prescrito por las esferas políticas, no hay más remedio que aceptar que cada escuela pueda hacer ciertas adaptaciones curriculares para tales alumnos.

Somos conscientes de que la argumentación que acabamos de formular en el párrafo anterior puede carecer de lógica si se admite que ninguno de los múltiples tipos de personas que son etiquetadas como especiales poseen una cultura distinta a la de las personas etiquetadas como normales, lo cual es bastante discutible. Sin embargo, este sería un debate que nos alejaría del objeto de este trabajo.

3.4. Inclusión escolar

Nuestra interpretación es que este nuevo término para referirse a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales ha surgido porque la experiencia ha demostrado que, a pesar de la propaganda oficial y extraoficial con que se pretendió avalar el movimiento integrador de las personas discapacitadas, el número de alumnos discapacitados que han sido incluidos realmente en las escuelas ordinarias durante los últimos años no ha sido excesivamente numeroso, especialmente en ciertos países y, sobre todo, porque se ha producido un reflujó importante en la integración escolar de niños con discapacidades severas y graves fundamentalmente en la Educación Secundaria, tal y como lo refleja la comparación entre las estadísticas de los primeros años del proceso integrador y las de los más recientes (véase a este respecto Molina, 2004). En consecuencia, era necesario adobar el discurso integrador con una nueva etiqueta terminológica mucho más neutra que la anterior.

Si, como en el caso anterior, se consulta cualquier diccionario se comprueba que el término “inclusión” remite al de incluir. Y para el término “incluir” se dice que es poner una cosa dentro de otra o simplemente dentro de sus límites; contener una cosa a otra, o llevarla implícita; comprender un número menor en otro mayor, o una parte en su todo. Es decir, parece bastante claro que el término “inclusión” hace referencia explícitamente a una situación física (introducir alguna parte que está fuera en el todo que la implica), o meramente de tipo cuantitativo (meter algo más pequeño dentro de algo más grande). Por consiguiente, referido este concepto al ámbito educativo en general y, en concreto, al ámbito particular de la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales, resulta meridianamente claro que ello conlleva la actitud política y social de introducir en la escuela ordinaria (la esfera socioeducativa más amplia) a aquellos alumnos que hasta ahora estaban en la escuela especial (la esfera socioeducativa menos amplia numéricamente hablando).

Teniendo en cuenta esa interpretación semántica, esta nueva nomenclatura podría ser representada a través del siguiente esquema:



La ventaja que puede tener esta nueva terminología de “escuelas inclusivas” con respecto a la denominación anterior de “escuelas integradoras” es justamente su carácter de mayor neutralidad ideológica. Pero es precisamente ese afán clásico de los grupos sociales hegemónicos de intentar presentar la educación como algo ideológicamente neutro lo que puede ser más pernicioso, pues ello da lugar a que el componente sociocrítico con que deben ser analizados todos los fenómenos sociales quede inerte o, cuando menos, desdibujado, contribuyendo así al conformismo social tan característico de las sociedades postmodernas y neoliberales. Veamos, antes de continuar con este hilo argumental, un claro ejemplo de los perniciosos efectos que para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales posee ese intento de presentar las políticas educativas como un fenómeno ideológicamente neutro.

No es por casualidad que a partir del momento en que toma carta de naturaleza el término de “educación inclusiva”, en la literatura especializada se hace mayor hincapié en los aspectos comunes que poseen los alumnos discapacitados con los nor-

males, en detrimento de los análisis relacionados con la especificidad que confieren determinados hándicaps, déficits, discapacidades, o minusvalías. Sorprendentemente, un fenómeno generalizado que ha sucedido de forma paralela a la desaparición de ese tipo de análisis ha sido la reducción drástica de los servicios de apoyo psicopedagógico especializado para los alumnos que padecen esa serie de discapacidades (sobre todo, en lo que se refiere a los profesores de apoyo, especialistas en Educación Especial), los cuales han sido desplazados para apoyar la escolarización de otros colectivos de alumnos socialmente más conflictivos (inmigrantes y minorías étnicas, por ejemplo), o bien para realizar ese apoyo en niveles escolares más problemáticos (por ejemplo, en la enseñanza secundaria). Paralelamente ha sido curioso comprobar el hecho de que no hayan existido movilizaciones en contra de esa reducción de efectivos, ni por parte de las familias ni de los profesionales implicados.

Por tanto, el nuevo término de “educación inclusiva” no es tan neutro como aparentemente pudiera parecer, ni tampoco tan casual y tan bien intencionado como sus defensores pretenden hacer creer, siendo por el contrario consustancial y conatural al intento de desmovilización social de las sociedades postmodernas de corte neoliberal. Por esta razón, parece lógico llevar a cabo un debate serio y sosegado sobre sus implicaciones, antes de aceptarlo miméticamente y de forma acrítica.

3.5. Educación Especial y Educación Intercultural

Durante los últimos años (concretamente, a partir de la reducción de los tipos de alumnos discapacitados a una sola categoría taxonómica: la de alumnos con necesidades educativas especiales), suele ser habitual incluir a los alumnos procedentes de minorías étnicas en el circuito escolar destinado a la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, tanto a nivel teórico como práctico. Esa inclusión se justifica en el hecho, perfectamente constatado, de que el rendimiento escolar de la mayor parte de esos niños suele ser tan bajo como el de los alumnos con retraso mental ligero.

A pesar de ese hecho, entendemos que merece la pena detenerse a reflexionar si esa decisión política favorece realmente a esos alumnos y a los que tienen necesidades educativas especiales en sentido estricto. Desgraciadamente, no se dispone de datos empíricos rigurosos para poder responder seriamente a esa inquietante cuestión. Por esta razón solo nos vamos a limitar a dejar constancia de un dato constatado en un estudio comparativo llevado a cabo hace unos años (Molina, 1995): a medida que en todos los países europeos se introdujo a los alumnos procedentes de minorías étnicas en los circuitos de la Educación Especial, aumentó el número de los alumnos con necesidades educativas especiales propiamente dichas que eran escolarizados en colegios específicos de educación especial. ¿Debe ser interpretado ese dato como una relación causa-efecto? Evidentemente no, pero sí en el sentido de lo que es una relación concomitante, o de una “covarianza”.

Dando por supuesto que los niños procedentes de minorías étnicas y culturales poseen una salud normal y que viven en un grupo familiar que no haya renegado de sus patrones culturales de origen, parece sensato admitir que este tipo de niños tendrá problemas en el aprendizaje académico en las escuelas tradicionales de las modernas sociedades de capitalismo avanzado, ya que tanto los contenidos prescritos en el currículum oficial, como sobre todo las exigencias culturales requeridas por el currículum oculto de las escuelas donde están escolarizados tienen muy poco que ver con sus patrones culturales de origen. Por tanto, parece lógico admitir que estos alumnos requieren algunos apoyos psicopedagógicos específicos para poder alcanzar los niveles mínimos de logro académico prescritos por el currículum oficial, como asimismo para poderse integrar positivamente en las escuelas donde están escolarizados.

Es decir, a la vista de sus bajos niveles de logro académico y de sus dificultades para adaptarse a la cultura escolar dominante (no creemos que sea necesario ofrecer datos empíricos para demostrar esos resultados, ya que son perfectamente conocidos), no habría ningún inconveniente en que fueran catalogados como alumnos con necesidades educativas especiales, sobre todo si se admite esta vaga y acientífica nomenclatura, y si se respetan los requisitos que la vigente legislación establece para que un alumno pueda ser catalogado dentro de esa impropia denominación. Sin embargo, queda todavía por dilucidar qué tipo de adaptaciones curriculares y qué tipo de escolarización diferenciada es la más apropiada para los alumnos procedentes de etnias culturales diferentes a la socialmente hegemónica. Sobre todo, es absolutamente importante distinguir si dichos apoyos psicopedagógicos (tanto didácticos como organizativos) deben ser semejantes a los que la vigente legislación prescribe para los alumnos con necesidades educativas especiales, o si por el contrario deben ser diferentes. Y todavía más: es absolutamente imprescindible aclarar si no sería más favorable para tales alumnos que en lugar de incidir en ciertas modificaciones referidas al currículum explícito, se incidiera en la modificación de las bases ideológicas que sustentan el currículum oculto.

Probablemente, todas las lectoras y lectores estarán de acuerdo en admitir que el tipo de apoyos psicopedagógicos y de adaptaciones curriculares que necesitan los alumnos procedentes de etnias culturales diferentes a la socialmente hegemónica, tienen que ser muy diferentes a los que requieren los alumnos que poseen serias dificultades en el aprendizaje fisiológico y social, siempre que posean una salud normal y que vivan en una familia estructurada de acuerdo con los patrones de su cultura autóctona. Es decir, si sus problemas en el aprendizaje académico no se deben a falta de capacidades, de habilidades y de destrezas, sino que son debidos a que las exigencias curriculares de las escuelas de la nueva sociedad de acogida no se corresponden con la cultura de origen de dichas minorías, habría que concluir afirmando que los apoyos que estos alumnos requieren no pueden consistir únicamente en facilitarles todas y cada una de las adaptaciones curriculares que la legislación prescribe, ya que, a pesar de tales adaptaciones, las bases cultu-

rales del currículum oficial quedan absolutamente indemnes. Por ello, más bien habría que dar por supuesto que la educación escolar de estos niños requiere un currículum de semejante nivel y calidad que el destinado a los alumnos pertenecientes a la nueva sociedad en que están insertos, pero al mismo tiempo radicalmente distinto en lo que respecta a las raíces culturales del mismo.

Ni que decir tiene que si se admite que lo que necesitan estos alumnos es un currículum escolar basado en las raíces culturales de sus grupos étnicos de pertenencia, la cuestión más fundamental es esta: ¿Es posible la implementación de ese currículum en las escuelas tradicionales que todos conocemos, caracterizadas por una sumisión total al currículum oficial impuesto por los gobiernos, y gestionadas por un profesorado que desconoce totalmente las bases culturales de este tipo de alumnos? Mi opinión sincera es que ello no es posible, lo cual explica perfectamente el fracaso de los múltiples planes de Educación Compensatoria que, con distintas denominaciones y formas (pero siempre sin tomar como referencia las bases culturales de cada etnia), se han llevado a cabo durante los últimos años en la práctica totalidad de los países desarrollados. Modestamente opinamos que la educación escolar de los alumnos procedentes de minorías étnicas exige otro modelo de escuela radicalmente diferente a la que predomina en los países occidentales desarrollados, semejante al que se describe a continuación.

4. LA ESCUELA INTERACTIVA: UNA ALTERNATIVA RESPETUOSA CON LA DIVERSIDAD

4.1. Antecedentes

La configuración teórica de este modelo educativo surgió durante la década de los años ochenta en el seno de un grupo de profesionales de la educación, pertenecientes la mayor parte al instituto CRESAS de París, bajo la dirección de la profesora Mira Stambak, como consecuencia de la reflexión colectiva que tal grupo estaba llevando a cabo sobre la inoperancia de la Pedagogía tradicional para evitar el fracaso escolar y para lograr que la inclusión/integración de los niños discapacitados en las escuelas ordinarias pudiera ser una experiencia positiva y saludable tanto para todos los alumnos como para el profesorado y para las familias implicadas. Como podrán suponer los lectores y lectoras después de reflexionar sobre la síntesis de sus características más relevantes que será presentada más adelante, no es posible concebir este nuevo modelo pedagógico como algo acabado, sino más bien como todo lo contrario, ya que toda su configuración conceptual está basada en una reflexión sobre prácticas educativas concretas, de acuerdo con los principios y con la metodología de la investigación-acción. Por ello, todo lo que se dice a continuación debe ser entendido como una formulación meramente provisional, que no tiene más remedio que ser reconceptualizada a través de foros y de debates posteriores, tomando como referencia otras reflexiones críticas sobre diversas prácticas educativas concretas.

Como es bien sabido, la esfera institucional representada por el sistema educativo engloba a otras esferas que poseen características culturales propias y, a la vez, muy similares entre sí por el simple hecho de pertenecer a una determinada sociedad, a un enclave geopolítico particular y a un momento histórico concreto. De ahí la necesidad de que un sistema educativo que respete los derechos humanos individuales y colectivos incluya en su ámbito a los otros subsistemas sociales con los que forma un todo y, al mismo tiempo, que construya una cultura propia, entendida como el resultado de la integración de las culturas específicas de los distintos grupos sociales y esferas institucionales que le confieren personalidad, en un plano de respeto riguroso de todas las necesidades específicas y especiales de los grupos sociales y de los individuos que necesariamente van a tener que verse obligados a interactuar de forma creativa y crítica. Es por ello por lo que, a nuestro juicio, la etiqueta terminológica que mejor cuadra a un sistema educativo respetuoso con las particularidades culturales y las necesidades de todos los grupos sociales, tanto de los que son mayoritarios (las de los alumnos etiquetados como normales) como de los que son minoritarios (las de los alumnos etiquetados como poseedores de necesidades educativas especiales), sería “escuela interactiva”, pudiendo ser la representación gráfica de dicho modelo esta:



Como puede observarse en la representación gráfica, el modelo implica la existencia de una única escuela que engloba a todos los tipos de alumnos, pero asume que todos los alumnos, en tanto que personas, poseen unas necesidades específicas e individuales que deben ser respetadas a toda costa, y otras comunes en tanto que pertenecientes a un mismo grupo social. Por otra parte, desde el punto de vista cultural (entendido el concepto de *cultura* en un sentido estrictamente antropológico), el modelo asume que pueden existir motivaciones y necesidades comunes y diferentes entre los alumnos pertenecientes al grupo mayoritario (los denominados “normales”) y los pertenecientes al grupo minoritario (los alumnos con necesidades educativas especiales), lo cual implica la necesidad de compartir ambos grupos espacios, tiempos y componentes curriculares y, paralelamente, la necesidad de respetar espacios, tiempos y componentes curriculares absolutamente individualizados. O dicho

con otras palabras: el modelo implica la construcción del conocimiento de forma interactiva, desde la zona de desarrollo próxima, lo cual exige tener muy en cuenta tanto lo que cada alumno es capaz de hacer por sí solo, como lo que es capaz de hacer con la mediación de otros compañeros y/o del profesorado, de tal forma que el diseño y el desarrollo curricular se conviertan en variables “yoizantes” y saludables para el alumno individual, grupal y culturalmente considerado. En nuestra opinión, este modelo se aprovecha de todo lo positivo que puede extraerse de la integración y de la inclusión, pero al mismo tiempo desecha lo negativo de estos dos modelos conceptuales acerca de la escolarización de los niños con necesidades educativas especiales.

Veamos a continuación cuáles son los rasgos más definitorios de este modelo pedagógico.

4.2. Paradigma sustentador

El paradigma que sirve de base a la educación interactiva es el denominado por Bhaskar (1978, 1979, 1986, 1989 y 1991) “realista crítico”, el cual se diferencia sustancialmente del conocido como “sociocrítico”, según Warner (1996), en el énfasis que da a la consideración de la realidad, entendida como algo que existe independientemente de nuestro conocimiento de la misma, con lo cual se aleja del idealismo y del subjetivismo característicos de la mayoría de los paradigmas alternativos al positivismo, y a la dialéctica como metodología de análisis del conocimiento. Sin embargo, posee en común con el paradigma sociocrítico el entender que el propósito fundamental de la ciencia no es la predicción, sino la explicación y la transformación de la realidad de acuerdo con los postulados ideológicos de las teorías y metateorías que profese cada investigador.

Otro rasgo diferenciador de este paradigma con respecto a los idealistas es la asunción de que el objeto y el sujeto son realidades con entidad propia, aunque con perfiles bastante indiferenciados, lo cual motiva la imposibilidad de analizar ambos constructos de forma separada, siendo necesario, en todo caso, estudiar comprensivamente la relación dialéctica entre ambos.

4.3. Concepción acerca del aprendizaje

Fundamentalmente, se acepta la concepción formulada por Ausubel y Cols (1983), por Novak y Gowin (1988) y Novak y García (1992) en relación con el aprendizaje significativo, aunque sus antecedentes más remotos se encuentran en Bruner (1966, 1972 y 1980).

Bruner insiste una y otra vez en las ventajas que posee el andamiaje del conocimiento a través de la organización del mismo en estructuras relacionadas entre sí de forma significativa, para la retención y la transferencia. Por su parte, Ausubel y colaboradores hacen especial hincapié en la importancia que posee para el aprendizaje significativo el hecho de partir siempre de los conocimientos previos que posee el alumno. Ahora bien, ese precepto es una condición necesaria del aprendizaje sig-

nificativo, pero no suficiente. Además, es necesario ordenar el conocimiento en una serie de jerarquías conceptuales, ya que normalmente se aprende a través de diferenciaciones progresivas, que van desde lo más general hasta lo más particular (aprendizaje subordinado), o de lo más concreto hasta lo más general (aprendizaje supraordenado). Igualmente, Novak y Gowin, retomando la teoría de los esquemas conceptuales de Norman (1985), plantean que el aprendizaje significativo no solo requiere partir de los conocimientos previos del alumno, sino que además los nuevos conocimientos deben ser reinterpretados por el alumno a través de la elaboración de una serie de estructuras jerárquicas que van desde los epítomes, pasando por las redes conceptuales y terminando en los mapas conceptuales.

Román y Díez (1994a, 155) afirman que el aprendizaje significativo supone una intensa actividad escolar reflexiva por parte del alumno, que debe establecer relaciones (puentes cognitivos) entre nuevos conceptos y los esquemas preexistentes de conocimientos que ya posee. El alumno debe matizarlos, diferenciarlos, reformularlos y ampliarlos en función de lo aprendido. Por su parte, el profesor no solo es un animador de grupo o un mero explicador de lecciones, sino un exégeta de los aprendizajes y un constructor con el alumno de redes semánticas e interconexiones conceptuales, ya que colabora a establecer una jerarquía conceptual y a interpretarla.

Coll (1990, 193) afirma que hablar de aprendizaje significativo equivale, ante todo, a poner de relieve el proceso de construcción de significados como el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje, que es como decir que somos capaces de establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que aprendemos y lo que ya conocemos. Es por ello, por lo que lo lógico consiste en lograr que los aprendizajes resulten lo más significativos posibles, en lugar de proponernos que los alumnos realicen aprendizajes significativos, ya que la significatividad del aprendizaje no es una cuestión de todo o nada, sino más bien de grado.

Desde nuestro punto de vista, toda la teorización acerca del aprendizaje significativo podría resumirse en los siguientes principios:

A) El aprendizaje se construye reflexionando sobre la práctica, como consecuencia de un proyecto cooperativo e interdependiente entre los alumnos con diferentes motivaciones, conocimientos previos, capacidades, estadios madurativos biológicos y psicológicos y representaciones culturales, como igualmente a través de la mediación significativa de un adulto con el que el alumno se siente identificado afectivamente. Es este proyecto de aprendizaje cooperativo el que puede producir un conflicto sociocognitivo y una progresiva descentración y autonomía cognitiva.

B) El conocimiento de cómo aprenden los alumnos y de cómo hacer para que aprendan son indisociables, por lo cual se apoyan y se esclarecen mutuamente (profundizar en el uno comporta mejorar en el otro). Por ello, para conocer los procesos de aprendizaje de los alumnos es necesario definir las situaciones que los hacen surgir.

C) Se aprende utilizando estrategias intelectuales jerarquizadas y progresivas, como asimismo sociales, para anunciar, invitar, definir un proyecto en común, persuadir, convencer, resolver problemas, transferir y generalizar los conocimientos. Es decir, elaborando planes flexibles que permitan al alumno acomodarse a las distintas situaciones y asimilar las exigencias de dichas situaciones.

4.4. Principios pedagógicos

La pedagogía interactiva requiere apoyarse en las ideas que los niños expresan mientras son inducidos a trabajar cooperativamente, intercambiando y confrontando tales ideas para permitir que surja una descentración sociocognitiva y unas actividades motivadoras.

La pedagogía interactiva necesita de un medio social de formación que tiene en consideración las diferentes facetas de la personalidad infantil (social, afectiva, intelectual, sensible), su diversidad (respeto a la historia personal de cada alumno, a la cultura y a los puntos de vista singulares) y sus peculiaridades de seres humanos en desarrollo. Por ello, la escuela no es otra cosa que una institución en la que se desarrollan espacios, tiempos y actividades compartidas, “yoizantes” y saludables, que a través de intercambios sociales desarrollan las capacidades intelectuales de cada uno.

La pedagogía interactiva trata de instaurar en la escuela un clima de confianza tal, que cada niño no tenga ningún temor a expresar sus ideas y a enfatizar sus peculiaridades específicas, cualquiera que sea su modo de expresarlas y cualesquiera que sean sus características individuales o socioculturales. Por ello, conlleva la necesidad de que en el seno de las escuelas ordinarias existan los apoyos psicopedagógicos especializados que se estimen pertinentes para el refuerzo de las peculiaridades individuales y grupales, en los espacios y en los tiempos que mejor convenga, sin miedo a que ello pueda ser interpretado como un signo de marginación, de exclusión, o de desintegración.

La pedagogía interactiva trata de instaurar en la escuela un medio social de formación que propicie una cultura común a los alumnos y al profesorado, surgida del respeto y de la asimilación de las diferencias individuales y grupales. De esta forma, cualquiera que sea la diversidad de los orígenes, de las capacidades y de los intereses, el intercambio siempre es posible, como igualmente el que se establezcan referencias sólidas, que se comprometan acciones y que se desarrollen proyectos compartidos.

La pedagogía interactiva es crítica, lo que no impide que sea respetuosa con las prescripciones curriculares emanadas de los grupos sociopolíticos dominantes en cada momento histórico, pero al mismo tiempo ese currículum prescrito solo es tenido en cuenta cuando se tiene la garantía de que contribuye al desarrollo intelectual, social y afectivo de cada alumno de forma significativa. O lo que es lo mismo, no permite la imposición de ningún currículum para un determinado alumno o grupo de alumnos cuando no existe esa garantía. De ahí, pues, la necesidad de que la progra-

mación curricular sea siempre diseñada e implementada a través de un proceso de investigación-acción permanente, estructurado a modo de espiral y concretado en niveles que van desde los epítomes hasta los mapas conceptuales, pasando por redes conceptuales construidas de forma progresiva y provisional.

En la pedagogía interactiva todos los agrupamientos del alumnado son siempre heterogéneos y flexibles, no solo porque en la práctica jamás pueden existir grupos homogéneos de alumnos, sino también por una cuestión de principios. A partir de la concepción del aprendizaje que la caracteriza, el desarrollo intelectual, social y afectivo únicamente se produce interactuando cooperativamente y reflexionando en común personas de distintas edades, capacidades, intereses y culturas.

La pedagogía interactiva requiere un cambio radical en los criterios de evaluación, que siempre estarán en función de las capacidades, de los intereses y de los rasgos culturales de cada alumno. Por ello, no puede ser una evaluación basada en objetivos impuestos desde fuera, sino que por el contrario tiene que ser una evaluación formativa de tipo procesual e iluminativa, que a la vez requiere un proceso serio y riguroso de triangulación a la hora de tomar decisiones que puedan afectar al futuro de cada alumno, lo cual implica la promoción automática de cursos y de ciclos.

4.5. Principios didácticos: didáctica centrada en procesos

Antes de presentar los principios básicos, es necesario hacer constar que esta denominación la hemos tomado de Román y Díez (las lectoras y lectores interesados en profundizar en las implicaciones teórico-prácticas de este enfoque didáctico encontrarán la información necesaria para su implementación en Román y Díez, 1994ab).

Como su mismo nombre indica, una didáctica centrada en procesos es un modo de plantear la enseñanza-aprendizaje, en el que tan o más importante que la preocupación por los resultados es la preocupación por todo lo que sucede en el camino que media entre el punto de partida y el punto final o meta. O dicho con otras palabras, es una didáctica donde la consecución de un determinado objetivo se considerará un acto fallido si el proceso seguido para alcanzarlo no ha servido para que, tanto el profesorado como el alumnado, mejoren su capacidad analítica, perfeccionen sus habilidades, destrezas y estrategias, interioricen una serie de actitudes y valores cooperativos y solidarios con sus congéneres, aumenten su autoconcepto y, en definitiva, se sientan felices. Evidentemente, ello no quiere decir que se menosprecie el aprendizaje de contenidos epistemológicos, sino todo lo contrario, ya que toda esa serie de tendencias citadas en las líneas anteriores serían únicamente bellos conceptos si no se logran a través de la manipulación externa y de la interiorización mental significativa de un currículum epistemológico concreto mediado por la relación entre iguales y entre el profesorado y el alumnado, de acuerdo con una serie de principios, metodología y organización situacional y contextual.

En la escuela interactiva, la planificación didáctica no parte de un referente teórico único, sino que, por el contrario, implica un espacio teórico común, en el que confluyen el constructivismo (entendido en el sentido de considerar el aprendizaje como algo activo, el cual es fruto de una construcción personal en la que no interviene solo el sujeto que aprende, sino también los “otros significativos”, los agentes culturales, en tanto que piezas imprescindibles para esa construcción personal: Solé y Coll, 1993, 15), el enfoque socio-cultural del aprendizaje representado fundamentalmente por la Zona de Desarrollo Próxima de Vigotsky (entendida como la distancia que media entre lo que el alumno es capaz de hacer por sí mismo y lo que es capaz de realizar con la mediación de otro, lo cual implica, según Wertsch, 1988, una definición precisa de la situación, la intersubjetividad negociadora y la medición semiótica), y el enfoque cooperativo-experimental de la enseñanza-aprendizaje (entendido como un proceso de tanteo experimental en equipo, donde la apropiación simbólica de los principios se logra a través de la compatibilidad entre el trabajo manual productivo y el puramente intelectual para, de esa forma, lograr cabezas bien formadas y manos expertas antes que odres repletos: Freinet, 1972, 26).

De acuerdo con esas tres construcciones teóricas, entendemos que los siguientes principios básicos, descritos por Onrubia (1993), son perfectamente aplicables a la planificación didáctica:

– Insertar, en el máximo grado posible, la actividad puntual que el alumno realiza en cada momento en el ámbito de marcos u objetivos más amplios en los cuales esa actividad pueda tomar significado de manera más adecuada.

– Posibilitar, en el máximo grado posible, la participación de todos los alumnos en las distintas actividades y tareas, incluso si su nivel de competencia, su interés o sus conocimientos resultan en un primer momento muy escasos y poco adecuados.

– Establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación mutuas, y en el que tengan cabida la curiosidad, la capacidad de sorpresa y el interés por el conocimiento por sí mismo.

– Introducir, en la medida de lo posible, modificaciones y ajustes específicos tanto en la programación más amplia como en el desarrollo “sobre la marcha” de la propia actuación en función de la información obtenida a partir de las actuaciones y productos parciales realizados por los alumnos.

– Promover la utilización y profundización autónoma de los conocimientos que se están aprendiendo por parte de los alumnos.

– Establecer, en el mayor grado posible, relaciones constantes y explícitas entre los nuevos contenidos que son objeto de aprendizaje y los conocimientos previos de los alumnos.

– Utilizar el lenguaje de la manera más clara y explícita posible, tratando de evitar y controlar posibles malentendidos o incomprensiones.

- Emplear el lenguaje para recontextualizar y reconceptualizar la experiencia.
- El contraste entre puntos de vista moderadamente divergentes a propósito de una tarea o contenido de resolución conjunta.
- La explicitación del propio punto de vista.
- La coordinación de roles, el control mutuo del trabajo y el ofrecimiento y recepción mutuos de ayuda.

4.6. Organización escolar: interacción centrada en la cooperación

Como habrán podido comprobar los lectores, tanto en la fundamentación teórica presentada anteriormente acerca de lo que hemos denominado “una didáctica interactiva centrada en procesos”, como en las exigencias de la planificación didáctica, se ha hecho referencia a un modelo organizativo de tipo cooperativo. Y ello es así porque en un modelo de organización escolar de tipo competitivo solo hay suma, multiplicidad, paralelismo y yuxtaposiciones de relaciones duales. Los únicos lazos entre los alumnos son las relaciones de repulsa interindividuales o la constitución de grupos de defensa competitiva. Por su parte, las relaciones entre profesor y alumno están cosificadas, no pudiendo tener, por tanto, relaciones de “ser”, sino de “tener”. Por ello, esas relaciones interpersonales son de duelo y de dominio. Parece como si el fin de la educación fuera captar, amansar, someter, seducir, conquistar, ganar.

4.6.1. El aprendizaje cooperativo “yoizante”, base de la organización de las aulas

Para evitar esos inconvenientes, la organización del centro debe estar basada en los principios del aprendizaje cooperativo. Por otra parte el número de investigaciones existentes que demuestran el fracaso del agrupamiento del alumnado sobre la ilusión de grupos homogéneos es extraordinariamente importante como para continuar configurando la organización de la enseñanza sobre un supuesto tan endeble (un amplio resumen de esas investigaciones puede consultarse en Molina, 1993). Tyler (1991, 102), apoyándose en la investigación llevada a cabo por Cusick y Birksted, cataloga a la escuela estructurada sobre la base de supuestos grupos homogéneos como un gran supermercado el sábado por la tarde, o como una sala de espera de una gran estación. Para hacer esa caracterización se basa en los resultados obtenidos en diversos trabajos de investigación sociológica, los cuales muestran de forma concluyente que, para los alumnos, la escuela no es un lugar hacia el que orienten su existencia y constituya un principio de organización de la vida, siendo únicamente un lugar que ha de ocuparse y explotarse de forma utilitaria, careciendo de vitalidad y de dinamismo por sí misma. Es decir, es un espacio para pasar el tiempo y un sitio en el que no hay más remedio que estar. Asimismo, el referido autor cita varios trabajos que muestran que las prácticas de agrupamiento de los alumnos configuran una cierta subcultura en los alumnos que repercute en sus formas de pensar, de actuar y de aceptar o de rechazar a compañeros diferentes.

Leighton (1993), como consecuencia de una amplia experiencia en este tipo de organización de las situaciones de aprendizaje, afirma que los equipos más productivos en el rendimiento académico y en la promoción del crecimiento de las habilidades sociales son aquellos cuyos miembros representan la diversidad existente en el grupo en su conjunto. Todos los subgrupos existentes en este último se deben distribuir en los diferentes equipos de aprendizaje para contribuir con sus respectivas perspectivas de manera equilibrada.

Fue Vigotsky quien por primera vez demostró el beneficioso influjo que posee para el desarrollo de la inteligencia y para la construcción de los aprendizajes la interacción social, siempre que el funcionamiento grupal permita el conflicto socio-cognitivo, lo que conlleva la necesidad de que la constitución de los grupos esté mediada por el profesorado, lo cual va en contra del trabajo escolar en grupos formados libre y autónomamente por el alumnado, pues cuando esto sucede resulta muy difícil que pueda producirse ese conflicto socio-cognitivo. Perret-Clermont (1984, 40) plantea esa necesidad a través de la siguiente tesis:

En algunas fases del desarrollo, la acción común de varios individuos que exija la resolución de un conflicto entre sus diversas centraciones, conduce a la construcción de nuevas coordinaciones en el individuo.

De ello se infiere una consecuencia importante: cuando se da una interacción entre dos individuos que se encuentran elaborando ciertos modos de coordinación de sus actividades, tanto el individuo ya relativamente más avanzado como el menos avanzado pueden progresar.

Esa tesis se opone a las hipótesis del tipo “modeling effect” (efecto de la presentación de un modelo), según las cuales todo aprendizaje que aparezca en un sujeto como consecuencia de una interacción con un compañero es debido a la imitación de las conductas de este y, por consiguiente, solo puede nacer de la imitación de un modelo superior.

4.6.2. La organización pedagógica del centro escolar

Rodríguez de Llauder y Ubeira Santoro (1997), directores del único centro que funciona en España de acuerdo con los principios de la pedagogía interactiva (O PELOURO), representan la organización pedagógica de dicho centro a través de un “polígono estallado” (puede consultarse en Molina, 1997). Los citados autores resumen el funcionamiento de dicho modelo del siguiente modo.

Dicho polígono en funcionamiento implica que todas las actividades se desarrollan en espacios concebidos por áreas y rincones con todo el material idóneo estructurado operativamente, de tal forma que el niño puede, según su nivel de capacitación y edad, tener un fácil acceso a él.

Diariamente se estructuran los grupos, e incluso acciones individuales con el personal técnico adscrito a cada uno de ellos (que puede variar de día a día) y con in-

dicaciones muy precisas sobre las actividades que desarrollar en contenidos y formas de realización según, no solo las características de cada niño, sino el momento evolutivo y/o las vicisitudes por las que atraviesa.

Existen grupos estructurados de niños, en principio homogéneos, en relación con unos parámetros que no tienen que ver únicamente con la edad ni con las posibles afectaciones, sino con un cúmulo de factores como intereses, afinidades, convivencia de promoverlas, etc.

Previamente al desarrollo espacial de actividades tiene importancia fundamentalmente la inducción a las mismas, utilizándose una buena parte del tiempo en el pensamiento escolar, en el que en torno a un círculo con el profesional responsable los niños van entrando en situación y eligiendo (con más o menos inducción) las actividades que habrán de realizar durante el tiempo destinado (muy flexible) al desarrollo de ellas. Esta elección libre es básica para promover su interés y asunción de propia responsabilidad voluntariamente aceptada.

De los espacios donde ha de desarrollarse la acción son responsables los propios niños y un profesional designado. El mantenerlos en una total y lógica operatividad funcional es básico, siendo concebidos como una indicación terapéutica y/o educativa que en un momento preciso ha de aplicarse a un grupo de ellos sin preparativos entorpecedores.

La programación diaria no es en absoluto rígida, ni en espacios, ni en contenidos, ni en duración ni en grupos. Y, sin embargo, la aparente "anarquía" que pudiera sugerir este sistema flexible y variable no es sino consecuencia de una individualizada y meditada acción educativa terapéutica que debe ir formándose a lo largo del día según los intereses, conveniencias y momento por el que atraviesa cada niño.

Un factor que incide en esta variabilidad muchas veces puede ser externo al niño, por episodios externos también al centro, que influyen en su vida y que se aprovechan con fines educativos-terapéuticos: la lluvia, un temporal, una fiesta, un episodio de los animales (parto, etc.), la llegada de un tractor, etc. Todo ello puede hacer conveniente el giro de la atención común o individual hacia ese factor que de distorsinador se transmuta en un elemento polarizador del interés y acusadamente dinamizante de las acciones específicas.

Igualmente, será necesario distinguir entre el tiempo del adulto (el profesorado tendrá que dedicar el mismo tiempo que el que está en contacto directo con sus alumnos a la reflexión individual y grupal con sus colegas y a la preparación y formación permanente, lo cual no supone, ni mucho menos, tener que alargar los horarios de trabajo) y el del niño (la estructuración de los tiempos dedicados a las distintas materias en periodos fijos e inflexibles no tiene nada que ver con el tiempo subjetivo del niño), ya que ambos tiempos no pueden coincidir por razones obvias de edad y de motivaciones.

El tiempo debe estar estructurado de tal forma que el niño pueda (libre, mediatizado o inducido) escoger fuentes de información, realizar algo de forma activa y participativa, con temática significativa de “rango superior”, solidario, universal, donde aspectos básicos de la vida y supervivencia entren en juego; actividades, no artificiosas, que tienen que ver con la realidad, intra o extracentro, ligadas a la vida cotidiana, o en proyectos o realizaciones, más allá de lo habitual, etc.

El currículum está centrado en el niño, dentro de un grupo social: respeto a la diversidad, a la heterogeneidad, a la identidad que da el grupo estructurado en “dinámicas vitales”, con mentalidad de grupo, en actividades productivas “yoizantes”, significativas, concienciadas, deseadas.

El “diseño curricular” centrado en una perspectiva eco-psico-neuro-bio-afectivo-socioambiental y pedagógica, bien como ayuda al proceso de desarrollo evolutivo de cada uno de los niños, o con estructuración y reestructuración de la realización personal (curar la vida, ejercer el ser sí mismo), en contexto situacional social. Ser ahí, en lo a mano, para transformar la realidad mediata en algo que produce pensamiento científico. Procesar la vida cotidiana, racionalizándola, abstrayéndola, recreándola, en compromiso personal. Culturizar la vida en ósmosis con el medio, abierto el niño al entorno, al acontecimiento, en un espacio, donde el adentro y el afuera se conjugan y el ocio activo fluye en una ocupación universal.

Ni que decir tiene que ello conlleva la necesidad de configurar los espacios de forma muy distinta a la que hoy suele ser habitual en los colegios que todos conocemos. Por ejemplo, las aulas deberán transformarse en talleres especializados según las distintas áreas curriculares, con espacios diferenciados para que puedan trabajar conjuntamente todos los alumnos de un ciclo. Evidentemente, ello quiere decir que los denominados “talleres” dejarán de ser un objeto ficticio en el interior de las aulas, para convertirse en auténticos “bancos de pruebas” donde experimentar las teorías relacionadas con todas las áreas curriculares.

Asimismo, es necesario contar con unos profesionales de la educación que posean una formación permanente bien distinta a la que suelen recibir en los centros destinados a tal efecto (prioritariamente, esta formación solo es posible alcanzarla desde la investigación en la acción, pues de no ser así la innovación educativa no sería posible porque se convertiría en un círculo vicioso).

4.6.3. La gestión del centro escolar

El trabajo cooperativo en el interior de la escuela no puede ni debe circunscribirse a la organización de las situaciones de aprendizaje de modo cooperativo, si lo que se pretende, además, es que sirva para fomentar actitudes solidarias, creativas y de gestión en el alumnado. Desde nuestro punto de vista, estos objetivos centrados en el ámbito de los valores solo se pueden lograr si toda la gestión del colegio se centra en el trabajo cooperativo de los agentes implicados. Con ello queremos decir que,

desde el punto de vista estructural, el colegio deberá ser organizado de acuerdo con los presupuestos y los métodos de gestión de una auténtica empresa cooperativa, con la participación activa de los padres y madres, del profesorado y del alumnado, donde la asamblea debe ser el foro de debate por excelencia para la toma de decisiones.

Evidentemente, será una empresa cooperativa *sui generis*, pero al fin y al cabo tendrá que compartir los métodos de gestión de las empresas cooperativas eficaces. Ello quiere decir que existirá un consejo de administración, unos socios integrados en la asamblea con unos determinados deberes y derechos que habrán de explicitarse en los respectivos reglamentos, una finalidad productiva (el trabajo manual y el puramente intelectual son las dos caras de una misma moneda; por tanto ambas modalidades deben estar contempladas en el Proyecto Curricular del Centro) y hasta lucrativa que, en este caso, repercutirá en una mejora de las instalaciones, de los recursos didácticos y en una financiación sustantiva de las actividades extraescolares, una vez descontados los gastos de infraestructura, de gestión y de los salarios de sus trabajadores (en este contexto, serán no solo los profesores y el personal de administración y de servicios, sino también los alumnos y alumnas, que inevitablemente tienen derecho a recibir una remuneración simbólica que deben aprender a gestionar desde pequeños).

Probablemente, a algunos lectores o lectoras les parecerá descabellado una concepción semejante de la gestión de un centro escolar. Sin embargo, deben saber que este planteamiento organizativo ha sido puesto en práctica con excelentes resultados educativos en los colegios que en todo el mundo siguen al pie de la letra la Pedagogía diseñada y puesta en práctica por Célestin Freinet. Este modelo organizativo fue criticado por ciertos sectores sociales cuando Freinet y sus colaboradores intentaron generalizarlo, pero hoy resulta mucho más necesario en un mundo en donde el mercado de trabajo es muy escaso y cuando tanto las organizaciones sindicales como empresariales están demandando jóvenes con capacidad de iniciativa para crear nuevas modalidades de trabajo productivo, con capacidad de gestión responsable, y con una especial sensibilidad hacia la conservación del medioambiente y hacia el respeto de las principales fuentes energéticas. Este tipo de valores, demandados hoy por la práctica totalidad de los sectores sociales más comprometidos, no se pueden conseguir interiorizar en los niños y en los jóvenes a través de bellas lecciones moralizantes, ni tampoco imponiendo una asignatura obligatoria cuyo objeto verse sobre la educación cívica. Solo son posibles lograrlos a través del ejemplo participativo responsable del alumnado desde el momento que inicia su escolaridad en la Escuela Infantil hasta que termina sus estudios de tipo medio o superior.

No cabe duda de que el modelo de gestión escolar que acabamos de describir requiere una reconceptualización muy importante de la escuela pública. Dicho modelo conlleva la necesidad de que cada escuela sea gestionada por parte de todos los agentes implicados con total autonomía como una cooperativa. Es decir, la titulari-

dad de la escuela pública seguiría recayendo en los gobiernos, pero estos tendrían que firmar un pacto social con las asociaciones de padres y del profesorado para que se comprometieran a gestionar las escuelas de acuerdo con los principios y las leyes de las empresas cooperativas, cediendo cada año el presupuesto correspondiente a dichas empresas cooperativas para que estas lo gestionen autónomamente, obligándose a ser auditadas e inspeccionadas por los oportunos servicios gubernamentales. Únicamente cuando se demostrara que una cooperativa no cumpliera rigurosamente todas y cada una de las cláusulas contenidas en el pacto social firmado, los gobiernos estarían facultados para finiquitar dicho acuerdo y hacerse cargo de la gestión de las escuelas hasta que se creara otra empresa cooperativa.

Comparando este modelo de gestión cooperativa del centro escolar con el de autogestión competitiva puesto en práctica por los gobiernos neoliberales puede parecer a primera vista que son similares. Sin embargo, tienen muy poco en común, ya que en lo defendido en las páginas anteriores se potencia la cooperación de todos los sectores implicados, entendida como un valor educativo que respeta la diversidad, mientras que en el otro modelo la propia competitividad fomenta la desigualdad y destruye el principio de la igualdad de oportunidades.

5. RESUMEN A MODO DE CONCLUSIONES PROVISIONALES

Desde nuestro punto de vista, la conclusión más clara que puede extraerse de todo lo expuesto es la existencia de una contradicción entre la ideología neoliberal conservadora que invade todas las sociedades postmodernas y las políticas educativas que imperan en esos mismos países. Por una parte, se consagra la libertad del mercado como exponente máximo de todas las normas sociales, y por otra los políticos que defienden y practican ese principio imponen un currículum oficial de difícil compatibilización con el mencionado principio. O dicho de otra forma, por una parte, se defiende el derecho a la autonomía de las escuelas, aunque solo desde el punto de vista administrativo y de gestión, y por otra las prescripciones curriculares dominan el panorama de la legislación escolar.

Sin embargo, esa contradicción es más aparente que real, ya que en el vigente modelo económico occidental la educación institucional requiere la existencia de grandes bolsas de fracaso escolar, para que un sector de las jóvenes generaciones interiorice el futuro social que posteriormente le espera: desempleo, precariedad laboral, escasa protección social y conformismo ante esa situación social. Como muy bien afirma Hargreaves (1996, 30), citando a Halsey, “En las sociedades postmodernas de ideología neoliberal conservadora, la educación en general y las escuelas en particular se convierten en la papelera de la sociedad; es decir, en receptáculos políticos en los que se deposita sin ceremonia alguna lo no resuelto de la sociedad y los problemas insolubles”.

Evidentemente, esa precaria situación escolar no puede ser aceptada por el discurso oficial de pensamiento único. Y por ello, se ponen en marcha soluciones de política educativa destinadas, en teoría, a paliar la precariedad escolar, basadas en la libertad de elección de centros, en los criterios de calidad educativa, en la adaptabilidad del currículum oficial, en la optatividad curricular y en la individualización didáctica. De esta forma, se pretende que los afectados (tanto los alumnos con dificultades en el aprendizaje como sus familias) acepten la situación como algo perfectamente natural, acentuando el principio de normalización y de inclusión escolar en el circuito escolar que se considera como principal (*meanstreaming*) y, por tanto, con mayor prestigio social, aunque en la práctica esa inclusión sea bastante relativa y limitada, tal y como demuestran las investigaciones más rigurosas sobre el tema.

El caso más claro de lo relativo que en la práctica resulta esa normalización que se defiende, es la desaparición progresiva de la comprensividad escolar, a través de mecanismos tan sutiles como la imposición de distintos itinerarios curriculares con distintos rangos sociales, o a través de la máxima individualización posible de la enseñanza, plasmada en lo que se suelen denominar adaptaciones curriculares individualizadas y programas de diversificación curricular, pero siempre con respecto a un currículum oficial que no se discute por qué existe ni a quien favorece, e igualmente siempre bajo el patronazgo de la competitividad entre escuelas o entre alumnos. Pérez Gómez (1998, 286) hace este comentario, que nos parece muy interesante para comprender lo que puede haber detrás de esos grandes principios: “La enseñanza individualizada y competitiva no supone una estrategia al servicio de la construcción de la identidad individual, sino una estrategia que separa los procesos de aprendizaje de cada individuo del resto de sus compañeros, a los cuales enfrenta en competencia cruel, para incorporar a la postre los mismos contenidos, valores y conductas decididas desde las exigencias de la estructura económica y social”. Quizás quede más completo ese comentario del profesor Pérez Gómez si al mismo se le añade este párrafo: en ese proceso engañoso, de normas invisibles que diría Berstein, quienes salen más perjudicados son precisamente los “otros alumnos”: los etiquetados como “alumnos con necesidades educativas especiales”.

No nos gustaría terminar este trabajo dando la impresión de que estamos en contra de los grandes principios que dominan las políticas educativas a nivel europeo con respecto a los alumnos discapacitados en general, y a los procedentes de minorías étnicas. Principios tales como normalización, inclusión e integración escolar, o individualización didáctica, no tienen más remedio que ser aceptados y defendidos por cualquier persona con sentido común que no sea racista y xenófoba. Lo único que hemos pretendido dejar claro es que tales principios no pueden ser aceptados sin una contextualización de los mismos en el marco ideológico en que han surgido, y sin un análisis sociocrítico riguroso. A nuestro juicio, esta es la única manera de poder conseguir una reconceptualización de dichos principios, que evite el que unos va-

lores hermosos, pero que han sido impuestos por unas élites que están en contra de los estados del bienestar social, se conviertan en dominantes dentro de una sociedad. O, como ya advirtió Gramsci (1975), para evitar que una élite mantenga sus propios intereses al tiempo que subordina los de los demás, mediante la imposición y la construcción de unas normas de conductas unitarias para todos.

Honestamente opinamos que la única alternativa posible para el logro de la autoaceptación y de la integración social de las personas con necesidades educativas especiales, bien sea como consecuencia de su discapacidad, bien como consecuencia de pertenecer a unas culturas diferentes a la hegemónica de cada país, no es escondiendo las diferencias, sino defendiendo el derecho a la diversidad de forma rigurosamente seria y crítica. Y para ello, consideramos que la única salida posible es trabajando en pro de un modelo muy diferente de escuela, más o menos semejante al que ha sido descrito en las páginas anteriores, basada no en los principios de integración o de inclusión, sino en el principio de interacción dialéctica y constructivista. Entendemos que ello solo será posible si los grupos sociales a los que todavía les queda un mínimo de conciencia social crítica saben aprovecharse de las contradicciones y de los espacios de libertad que dejan las sociedades postmodernas de corte liberal, y si consiguen organizarse en movimientos y asociaciones defensoras de los derechos civiles, al igual que sucedió en la década de los años sesenta del siglo pasado cuando determinados grupos sociales se unieron para luchar en pro de la igualdad de género, de raza, de las personas discapacitadas y, en general, de todos los grupos marginados (no se olvide que así fue como se logró la aceptación legal del derecho a la inclusión en los colegios ordinarios de los alumnos discapacitados).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. W. (1996a). *El conocimiento oficial*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M.W. (1996b). *Política Cultural y Educación*. Madrid: Morata.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Barton, L. (comp.), (1998). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata.
- Bhaskar, R. (1978). *A realist theory of science*. London: Harvester Press.
- Bhaskar, R. (1979). *The possibility of naturalism*. London: Harvester Press.
- Bhaskar, R (1986). *Scientific realism and human emancipation*. London: Verso.
- Bhaskar, R. (1989). *Reclaiming reality: A critical introduction to contemporary philosophy*. London: Verso.
- Bhaskar, R. (1991). *Philosophy and the idea of freedom*. London: Blackwell.
- Bruner, J. S. (1966). *Hacia una teoría de la Instrucción*. México: UTEHA.

- Bruner, J. S. (1972). *El proceso de la educación*. México: UTEHA.
- Bruner, J. S. (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río (ed. orig. 1966).
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Corbett, J. (1993). "Post-modernism and the special needs metaphors". *Rev. of Education*, 19, (4), 547-553.
- Freinet, C. (1972). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Laia.
- Fuchs, D. y Fuchs, L. S. (1994). "Inclusive Schools Movement and the Radicalization of Special Education Reform". *Exceptional Children*, 60, 294-309.
- Gill, N. (1990). "Are the rights of children being respected in the National Curriculum?". *Education*, 175, (17), 407-414.
- Goodson, I. (1995). *Historia del Currículum*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Gramsci, A. (1975). *Cartas desde la cárcel*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Leighton, M. S. (1993). "Aprendizaje cooperativo". En J.M. Cooper, (coord.): *Estrategias de enseñanza: guía para una mejor instrucción*, pp. 453-497. México: Limusa.
- Mec (1992). *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares*. Madrid.
- Molina, S. (1993). "Ecosistemas escolares diferenciados". En M. Lorenzo y O. Sáenz, (dirs.) *Organización escolar: una perspectiva ecológica*, pp. 165-190. Alcoy: Marfil.
- Molina, S. (1995). "Panorama Xeral Europeo da Integración na Escola Ordinaria dos Nenos Discapacitados". *Rev. Quinesia*, 21, 5-35.
- Molina, S. (1997). *Escuelas sin Fracaso: prevención del fracaso escolar desde la pedagogía interactiva*. Málaga: Aljibe.
- Molina, S. (2003). *Educación Especial* (2 vols.). Granada: Arial.
- Molina, S. (2004). "Diez años de políticas educativas españolas a la luz de la Declaración de Salamanca". En G. Echeita, y M.A. Verdugo, (coords.): *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después*, pp. 65-71. Salamanca: INICO.
- Molina, S. y Alban, J. (1998). "Integrated or Inclusive Education versus Interactive Education: the need for a new model". *European Journal of Special Needs Education*, 13, (2), 170-179.
- Norman, D. A. (1985). *Aprendizaje y Memoria*. Madrid: Alianza.
- Novak, J. D. y García, F. (1992). *Aprendizaje significativo: técnicas y modelos*. Madrid: Cincel.
- Novak, J. D. y Gowin, A. (1988). *Aprender a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Onrubia, J. (1993). "Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas". En C. COLL, (dir.) *El constructivismo en el aula*, pp. 101-124. Barcelona: Graó.

- Pérez, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Perret-Clermont, A. N. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social: aprendiendo con los compañeros*. Madrid: Visor.
- Riddell, S. (1998). "Teorizar sobre las necesidades educativas especiales en un clima político cambiante". En L. Barton, (comp.): *Discapacidad y Sociedad*, pp. 99-123. Madrid: Morata.
- Riddell, S., Brown, S. y Duffield, J. (1994). "Parental power and special educational needs: the case of specific learning difficulties". *British Educational Research Journal*, 24, 327-345.
- Rodríguez, J. y Ubeira, T. (1997): "La pedagogía interactiva en acción: la realidad de «O Pe-louro» constreñida en unas frías páginas". En S. MOLINA, (coord.): *Escuelas sin fracasos*, pp. 111-130. Málaga: Aljibe.
- Roman, M. y Díez, E. (1994a). *Currículum y Enseñanza*. Madrid: EOS.
- Roman, M. y Díez, E. (1994b). *Currículum y Programación*. Madrid: EOS.
- Slee, R. (1998): "Las cláusulas de condicionalidad: la acomodación razonable del lenguaje". En L. Barton, (comp.): *Discapacidad y Sociedad*, pp. 124-138. Madrid: Morata.
- Sole, I. y C. Coll, (1993): "Los profesores y la concepción constructivista". En C. Coll, (dir.): *El constructivismo en el aula*, pp. 7-23. Barcelona: Graó.
- Stainback, W. y Stainback, S. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Swain, J. y Cook, T. (2001). "In the name of inclusion: We all, at the end of the day, have the needs of the children at heart". *Critical Social Policy*, 21 (2), 185-207.
- Tyler, W. (1991). *Organización escolar*. Madrid: Morata.
- Warner, M. M. (1996). "Realismo crítico como una metateoría para la educación especial". En B. M. Franklin, (comp.): *Interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial*, pp. 73-89. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Wertsch, J. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Santiago Molina**. Catedrático de Universidad. Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza. Sus principales líneas de investigación versan sobre las dificultades de aprendizaje y la deficiencia mental. E-mail: smolina@unizar.es
- Adoración Alves**. Profesora Titular de Universidad. Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza. Sus principales líneas de investigación se refieren a las dificultades del lenguaje y al síndrome de Down. E-mail: aalvesvi@unizar.es
- Pilar Arranz**. Profesora Titular de Escuela Universitaria. Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza. Sus principales líneas de investigación versan sobre el Síndrome de Down y la resiliencia. E-mail: parranz@unizar.es
- Carmen Julve**. Profesora Titular de Escuela Universitaria. Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza. Sus principales líneas de investigación se centran en la educación intercultural. E-mail: cjulve@unizar.es

María Ángeles Larumbe. Profesora Titular de Escuela Universitaria. Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza. Sus principales líneas de investigación se centran en las diferencias de género en la educación. E-mail: alarumbe@unizar.es

Marta Liesa. Profesora Colaboradora. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Universidad de Zaragoza. Sus principales líneas de investigación se centran en la calidad de vida de las personas con discapacidad. E-mail: martali@unizar.es

Juana Soriano. Profesora Colaboradora. Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza. Sus principales líneas de investigación se centran en la educación del niño sordo. E-mail: jsorboza@unizar.es

Elías Vived. Profesor Asociado. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Universidad de Zaragoza. Sus principales líneas de investigación se centran en el síndrome de Down y calidad de vida e inserción laboral de las personas con discapacidad intelectual. E-mail: evived@unizar.es

Begoña Vigo. Profesora Titular de Escuela Universitaria (habilitada para Profesora Titular de Universidad). Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza. Sus principales líneas de investigación se centran en la prevención de las dificultades en el aprendizaje del lenguaje escrito. E-mail: mbvigo@unizar.es