

JORNADA SOBRE

*MODALIDADES DE INCLUSIÓN ESCOLAR
DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD
A DEBATE*

- APORTACIONES -

Barcelona, 18 de diciembre 2004

Organizado por:

Associació Catalana de Professionals dels Equips d'Assessorament
Psicopedagògic
(ACPEAP)

Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes de Catalunya
(FaPaC)

Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes d'Ensenyament Secundari
(FAPAES)

Plataforma Ciutadana per una Escola Inclusiva
(PCEI)

Estructura del presente documento:

1. Presentación	Pág. 2
2. Modelo del que partimos	Pág. 3
3. Aportaciones generales sobre la inclusión escolar de los alumnos con discapacidad	Pág. 4
4. Aportaciones con relación a las modalidades de inclusión ¹	Pág. 12
5. Estrategias flexibles y definición de opciones	Pág. 18

PRESENTACIÓN

1. **El objetivo de esta Jornada era iniciar un debate** sobre las ventajas y los inconvenientes de los diferentes escenarios (aula ordinaria, unidad de educación especial, unidad de apoyo a la educación especial, ...) ² actualmente utilizados en la escolarización de alumnos con discapacidad en centros ordinarios en las etapas infantil y primaria y secundaria obligatoria (ESO).

En esta Jornada nos hemos interrogado sobre qué modalidades o escenarios nos acercan más y mejor al objetivo de inclusión y porqué; y cuáles son los puntos fuertes y los puntos débiles de cada uno de ellos.

Así pues, la pregunta de partida ha sido:

Educación inclusiva sí, ¿pero cómo?

2. **Un debate que teníamos pendiente.** En Cataluña todavía hay sectores importantes de la comunidad educativa y de la Administración que se cuestionan la conveniencia de escolarizar en centros ordinarios determinados sectores de alumnos con discapacidad, especialmente aquellos que presentan determinadas tipologías y grados de afectación grave y permanente.

Por este motivo, hasta el momento el debate se ha centrado en la pregunta: *Inclusión escolar para todos los alumnos con discapacidad: ¿sí o no?*

Ahora bien, experiencias llevadas a cabo en diferentes países, en el Estado Español³ y en Cataluña⁴ desde hace más de 20 años han demostrado sobradamente que la integración en centros educativos ordinarios de menores con discapacidad, incluso con plurideficiencias y un grado de afectación grave, no es únicamente posible y viable, sino beneficiosa para todos: para los alumnos con y sin discapacidad, para el profesorado de educación ordinaria y de educación especial, y para las familias de unos y otros alumnos.

Era preciso, pues, dar un salto cualitativo en el debate.

3. **Un requisito para participar en la Jornada era tener experiencia en inclusión escolar de alumnos con discapacidad.** Se trataba de llevar a cabo un debate desde la práctica y la experiencia acumulada a lo largo de los años en diferentes centros y territorios de Cataluña que han escolarizado alumnos con todo tipo de discapacidades y grados de afectación.

¹ Este apartado recoge las aportaciones de los ponentes durante la mesa redonda.

² A partir de ahora nos referiremos a UEE (unidades de educación especial) i USEE (unidades de apoyo a la educación especial)

³ País Vasco y Murcia (de manera generalizada), Menorca (donde no hay escuelas de educación especial), Zaragoza, Huelva, Madrid, ...

⁴ Comarca del Garraf, Viladecans, Valls, Zona Vallvidriera-Les Planes en Barcelona, Osona, Vic, Mollerusa, Mollet del Vallés, Santa Coloma de Gramenet, Lleida, Terrassa y otras zonas.

4. **Un debate necesario y especialmente oportuno** en estos momentos en los que se inicia la elaboración de la Llei Catalana d'Educació y en que el Departament d'Educació está definiendo el modelo de escolarización de los alumnos con discapacidad a implantar en Cataluña en los próximos años. No olvidemos, además, que este año 2005 está prevista la presentación en el Congreso de Diputados de la Ley General de Educación del Estado Español.
5. **Un debate realizado con la participación de la comunidad escolar:** padres y madres, directivos de escuelas e institutos, profesorado de centros ordinarios y de educación especial, profesionales de Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico y entidades (CEAPA, Movimientos de Renovación Pedagógica, AXÍA, entre otros).

Es la riqueza de la multiplicidad de miradas la que nos ha permitido una aproximación más global y completa respecto a las consecuencias de cada una de las opciones discutidas en la Jornada.

Por último, añadir que la demanda de asistencia a la Jornada ha superado ampliamente las expectativas de las entidades organizadoras, sobre todo teniendo en cuenta que tenía carácter restringido a los miembros de las cuatro entidades y a las personas expresamente invitadas. La demanda, no obstante, superó la capacidad de la sala (120 personas), de manera que unas 50 personas, que estaban en lista de espera, finalmente no pudieron participar.

EL MODELO EDUCATIVO DEL CUAL PARTIMOS

Una escuela para todos y todas Un modelo de educación inclusiva

El debate que hemos iniciado con esta Jornada parte de la aceptación de un modelo de educación inclusiva, para todos y todas, que no hace ninguna distinción por razón de procedencia, color, sexo, lengua, religión, discapacidad, superdotación, origen social o cualquier otra condición.

El principio de inclusión social implica no solamente dar garantías de acceso a las oportunidades vitales que definen una ciudadanía social plena en las sociedades de nuestros días, sino también ser aceptado con las propias características, capacidades y limitaciones como un miembro más de esa sociedad.

Entendemos que un sistema educativo está orientado hacia una educación inclusiva cuando se dan, como mínimo, tres requisitos:

- ✓ Las escuelas e institutos de régimen ordinario, en las etapas de educación infantil y básica obligatoria (primaria y ESO), disponen de los recursos personales, técnicos y materiales necesarios para atender a **todo el alumnado de su territorio**. Es decir, también a los alumnos con discapacidad independientemente de la tipología de su discapacidad y de su grado de afectación.
- ✓ Los resultados que proporciona la escolarización del alumno con discapacidad, o con otros tipos de dificultades, comportan la máxima adquisición posible de las competencias básicas (**aprendizajes y socialización**) definidas para todos en el currículum base.
- ✓ **Se potencia al máximo la integración en el aula ordinaria y en el funcionamiento general del centro**, realizando adaptaciones curriculares y diseñando itinerarios educativos personalizados para aquellos alumnos que lo necesiten.

APORTACIONES GENERALES SOBRE LA INCLUSIÓN ESCOLAR DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD

La Jornada se estructuró en dos tiempos: una mesa redonda y un debate posterior entre los asistentes durante más de dos horas.

Las aportaciones que figuran a continuación son aquellas que hacen referencia general a la inclusión escolar.

Hablar de inclusión escolar implica hablar del modelo de educación que queremos y, necesariamente, del tipo de sociedad que queremos construir.

Una educación inclusiva, para todos, comporta a menudo un cambio de mentalidad, de actitudes y de mirada.

Es preciso un marco legislativo y político explícito, inequívoco y claro que declare la inclusión escolar como un objetivo a conseguir⁵.

La Administración debe hacer una apuesta clara y contundente propugnando una escuela inclusiva que lo sea para toda la diversidad de alumnos que existe en nuestra sociedad.

Es necesario que las futuras leyes del Estado y de Cataluña hagan una apuesta clara por este modelo de educación. Unas leyes que orienten a los diferentes servicios de la Administración en esta dirección.

Los recursos deben ponerse donde está el alumno; no el alumno donde están los recursos.

Esta es una demanda expresada de manera reiterada por muchos padres y madres participantes en la Jornada.

La inclusión escolar ha de facilitar la inclusión social donde vive el alumno. Para un alumno con discapacidad es imprescindible que lo conozcan como una persona particular que se va haciendo mayor, que evoluciona, que tiene unos gustos y unos intereses determinados, unas limitaciones y unas capacidades.

Cuando el alumno, por razón de su discapacidad, es obligado a escolarizarse lejos de su barrio o de su municipio porque se han concentrado determinados recursos específicos en unos determinados centros ordinarios, se ponen barreras a su relación con los compañeros del barrio o del pueblo y con sus familias. Y el mayor distanciamiento facilita que se trate a las personas con discapacidad según estereotipos y prejuicios que los excluyen progresivamente de la vida comunitaria de su entorno cercano.

Por otra parte, si cada centro escolariza todos los alumnos de su territorio, la proporción de los alumnos con discapacidad será similar a la que se da en el conjunto de la población que vive en esa zona.⁶ Por lo tanto, al tratarse de un número reducido

⁵ Nota de los organizadores: Esta es la primera recomendación que hace la Agencia Europea para el Desarrollo de la Atención a las Necesidades Educativas Especiales en su documento *Principios fundamentales de la Educación de Necesidades Especiales. Recomendaciones para responsables políticos*. (2003),

⁶ Nota de los organizadores: En Cataluña se estima que la proporción de alumnos con discapacidad de 3 a 18 años representa el 1,28% del total de la población escolar de estas edades. Los que tienen necesidades educativas graves y permanentes representan el 0,50 %.

de alumnos con discapacidad, los centros tienen muchas más facilidades para hacer efectiva la inclusión escolar que si, por el contrario, se concentran recursos y alumnos en unas determinadas escuelas e institutos.

En la escuela, ¿de quién es responsabilidad el alumno: de los profesionales de educación especial o del profesorado de ordinaria?

La respuesta a este interrogante, formulado intencionadamente por uno de los participantes, fue unánime:

La responsabilidad es, en primer lugar, de todo el claustro donde están todos los profesores y profesoras del centro.

El tutor o tutora del alumno con discapacidad debe ser el del aula ordinaria. Incluso cuando comparte docencia dentro de la clase con otro profesor o profesora especialista en educación especial.

Esto es lo que debería ser, y lo que ya es en algunos centros.

Pero la realidad es que la inclusión escolar todavía es un objetivo a alcanzar en muchos centros que nunca, hasta hoy, han escolarizado alumnos con determinadas discapacidades o con grados de afectación importantes. Este profesorado se inicia en la experiencia de la inclusión y aunque se proporcionen recursos específicos, formación inicial y permanente, etc. se necesita un cierto tiempo hasta que pueda asumir con plena normalidad la tutoría de estos alumnos.

Se trata de un proceso que requiere de estrategias diversas con el fin de ir introduciendo con éxito la experiencia de la inclusión hasta que deje de ser un objetivo para convertirse en una realidad generalizada en todo el país.

Algunas intervenciones posteriores subrayan que este proceso no ha de ser lento, sino que tiene que avanzar progresivamente hasta conseguir el objetivo. Esto implica poner plazos, garantizar el seguimiento de manera permanente, introducir medidas correctoras siempre que sea necesario, e identificar los indicadores que muestren lo cerca o lejos que estamos de alcanzar el objetivo.

Un participante lanza la idea de adoptar la fecha del 2015, propuesta por *Inclusión Internacional*⁷, para que la educación inclusiva sea una realidad en toda Cataluña.

Los recursos de los que se dispone para hacer posible la inclusión escolar varían en función de la mirada y de la implicación tanto de la Administración como del conjunto de la Comunidad Educativa

Partimos de la evidencia de que el conjunto del sistema educativo catalán está todavía muy falto de inversión de recursos públicos y que el gasto público en educación está aún muy por debajo de la media de la Unión Europea.

Dicho esto, la mayoría de las intervenciones coincidían en opinar que los recursos disponibles varían mucho en función de cómo nos posicionamos cuando abordamos de este tema. Veamos si no lo que se dijo en la Jornada:

⁷ *Inclusión internacional* ha definido como Meta par el Desarrollo del Milenio que: *Para 2015 todos los niños y niñas con discapacidad intelectual recibirán una educación inclusiva de calidad con los apoyos apropiados para asegurar que cada niño o niña asuma su máximo potencial.*

- **El primer recurso es uno mismo, el profesor o profesora: buscando fórmulas, estrategias educativas, metodologías.**

Antes de buscar otros recursos hay que plantearse qué le puedes ofrecer tu mismo como profesor de lo que tu alumno necesita, y si esto resulta o no suficiente.

La actitud, el posicionamiento del profesor o profesora ante el reto de educar alumnos con necesidades e intereses muy diversos es un factor fundamental que incide en el éxito o el fracaso de la inclusión escolar.

Por lo tanto, todas las medidas que estimulen y apoyen actitudes abiertas, de búsqueda de nuevas o mejores estrategias y metodologías, etc. revertirán en el incremento de profesionales trabajando para la inclusión escolar de todos sus alumnos.

- **El eje central de una escuela inclusiva es el profesorado de enseñanza ordinaria.**

Pero los planes de estudios no han evolucionado al ritmo de la sociedad y, a menudo, el profesorado se encuentra sin saber cómo educar determinado alumno o alumna con discapacidad: qué debe o no hacer, cómo ayudarle a aprender, cómo ayudarle a él o ella y al resto de compañeros a relacionarse de manera satisfactoria. Esto genera impotencia, malestar y angustia.

Por este motivo es importante que se proporcione al profesorado de enseñanza ordinaria una formación permanente y apoyo operativo para afrontar con éxito el día a día con toda la diversidad de sus alumnos.

Todos los recursos ordinarios y específicos de educación especial (personales, técnicos, materiales, etc.) deberían estar orientados a dar apoyo, reforzar y complementar en lo que sea necesario la intervención educativa del profesorado de enseñanza ordinaria.

- **Las escuelas de educación especial son una importante fuente de recursos para la escolarización y la inclusión de los alumnos con discapacidad en las escuelas e institutos de enseñanza ordinaria.**

Si las escuelas de educación especial se transformaran en Centros de Recursos y/o su personal pasara a formar parte de los claustros de escuelas e institutos con funciones de apoyo al profesorado de ordinaria, el sistema educativo se dotaría de unos recursos humanos, técnicos y materiales importantísimos no solamente por su cantidad sino también por la calidad y experiencia de su aportación.

De hecho, ya hay escuelas de educación especial que *de facto* ya lo están llevando a cabo junto con escuelas e institutos de su zona, obteniendo muy buenos resultados también con alumnos con grados de afectación muy severa y plurideficiencias.

- **Es preciso redefinir funciones y repensar servicios, equipos y figuras ya existentes en nuestro sistema educativo con el fin de que puedan contribuir de manera más eficaz a hacer inclusiva la escuela.**

Los servicios educativos y los especialistas de los centros son un elemento fundamental de apoyo a la institución escolar y al profesorado para atender a la diversidad. Es el caso de los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica, de los psicopedagogos de institutos, de los maestros de

educación especial de centros de primaria, de los Centros de Recursos Pedagógicos, etc.

Por esta razón es necesario que las Instrucciones de funcionamiento de estos servicios y de estos profesionales emitidas por el Departament d'Educació estén inequívocamente orientadas hacia la inclusión. Hay que garantizar que los recursos existentes (humanos, técnicos y materiales) estén orientados hacia la inclusión. En la actualidad no siempre es así.

➤ **Hay muchos más recursos que están al alcance si se tiene un poco de imaginación.**

Se pone como ejemplo la participación de padres, madres, abuelos, personas de entidades, etc. en las aulas y en las actividades del centro.

Pero es necesario que la normativa vigente facilite la incorporación de otros recursos que ya tiene la sociedad. Siempre que, evidentemente, se vigile que esta participación aporte una riqueza complementaria y no sea un ahorro camuflado de los recursos que la Administración tiene la obligación de suministrar.

➤ **La relación entre iguales es una fuente de recursos en sí misma.**

La relación entre compañeros, con o sin discapacidad, es un recurso valioso que aporta beneficios a unos y otros. La escuela puede o no potenciar relaciones que sean un estímulo para asumir retos (de aprendizaje, de habilidades sociales, etc.), que proporcionen apoyo instrumental (tutoría entre iguales, etc.), etc.

Todos los niños aprenden de sus iguales. Los alumnos con discapacidad no son una excepción, aunque tengan un grado de afectación importante.

➤ **Las buenas prácticas, cuando se difunden, son un recurso que aporta ideas, identifica errores que deberían ser evitados y ayudan a avanzar más rápidamente y mejor a todo el sistema educativo.**

Hay muchas y muy buenas experiencias de las que aprender y a partir de las cuales avanzar. Pero no hay un sistema que garantice algo que es fundamental: la identificación de las mismas, su divulgación entre los centros y su sistematización. Hay que protocolizar todo lo que pueda ser extrapolable, para ir creando un cuerpo común de sabiduría compartida y construida desde la práctica y la experiencia.

Las prácticas construyen modelo de educación. Es preciso identificar, dar a conocer y apoyar las buenas prácticas. También identificar aquello que ha salido mal para poder mejorarlo y evitar caer de nuevo en los mismos errores.

Esto, que debería ser una prioridad del sistema educativo en cualquier época, es todavía más necesario en un mundo globalizado donde todo interactúa y en el que los instrumentos de comunicación facilitan enormemente la transmisión de información y de conocimientos.

➤ **Las metodologías cooperativas entre profesores/as del mismo centro, y entre centros, es también un recurso que permite aprovechar la experiencia de los otros docentes.**

Los compañeros de docencia del propio centro y de otros centros son también un recurso que puede proporcionar apoyo a partir de la experiencia propia, de aquello que ha funcionado bien y de aquello que ha ido mal.

El trabajo de más de un profesor en la misma aula es también una estrategia útil que permite diversificar niveles y metodologías educativas con un alumnado heterogéneo.

Estas metodologías cooperativas deben formar parte del funcionamiento normal del centro, ser estimuladas y se debe velar por su eficacia.

Por último, también se dice que:

- ✓ En ocasiones, se utiliza el argumento de falta de recursos para negar la inclusión de un determinado alumno en un centro, aula o actividad cuando, en realidad, son otras las causas que motivan esta decisión.

Por ejemplo: alto porcentaje de alumnos con necesidades educativas especiales, falta de estabilidad del profesorado, inseguridad para atender a alumnos con discapacidades graves, falta de formación, uso de metodologías o actividades de aprendizaje inadecuadas, considerar que el entorno ordinario no es el adecuado para aquel alumno, etc.

- ✓ Incluir un alumno sin disponer de los recursos que este pueda necesitar es un peligro que genera impotencia, tiene consecuencias negativas en la calidad de la escolarización, y puede acabar obligando a los padres a buscar y a financiar recursos externos que el centro no puede proporcionar.

Hay que agotar todo aquello que forma parte de la educación ordinaria antes de activar espacios o actividades alternativas diferenciadas dentro del propio centro

Se debe partir siempre de aquello que es ordinario. Se trata de preguntarse: ¿este alumno puede participar en cada una de las diferentes asignaturas y actividades si se hacen determinadas adaptaciones y/o se proporcionan determinados apoyos?

Solamente se harán de manera separada del resto de compañeros no discapacitados aquellas asignaturas y actividades que no puedan ser asumidas satisfactoriamente ni haciendo adaptaciones ni facilitando apoyos.

Pero primero hay que pensar qué podemos hacer para que este alumno con discapacidad pueda realizar esta asignatura o actividad con el resto de sus compañeros de curso.

El papel de los equipos directivos⁸ y de los tutores es clave para lograr que la educación inclusiva vaya extendiéndose al conjunto de la actividad docente y del funcionamiento del centro.

Cuando el equipo directivo cree en la inclusión escolar de estos alumnos, pone en marcha estrategias para estimular una actitud favorable por parte de un sector cada vez más numeroso del claustro, hasta que la inclusión escolar acaba siendo un elemento esencial del Proyecto Educativo del Centro.

⁸Nota de los organizadores: La Agencia Europea para el desarrollo de la Atención a las Necesidades Educativas Especiales en su documento *Principios fundamentales de la Educación de Necesidades Especiales. Recomendaciones para responsables políticos (2003)*, entre otros aspectos, afirma que el *liderazgo del director/a es un factor decisivo en la educación inclusiva. Este/a normalmente inicia y asegura que los cambios se pongan en práctica en los centros que apoyan la integración con éxito. Estos cambios comportan ofrecer una dirección estratégica, organizar una estrategia de equipo para la enseñanza y mantener una atención clara en todo el centro sobre los temas fundamentales.*

La construcción de una escuela para todos y todas es un proceso que necesita de un cambio de cultura del propio centro, dejar al margen actitudes, creencias y métodos inflexibles o rutinarios. Y para hacer este camino, que no es fácil, se precisa un liderazgo claro y fuerte.

Pero en otras ocasiones, es el tutor quien ha creído en sus alumnos y quien ha demostrado que la inclusión que realizaba era no solamente posible sino también satisfactoria para todos y todas.

En cualquier caso, la dirección del centro y la tutoría son dos funciones que hay que reforzar y cuidar especialmente si se quiere hacer realidad la educación inclusiva en el conjunto del territorio.

Hay que proporcionar formación inicial y permanente a todo el claustro sobre la educación especial y la atención a la diversidad.

Hay unanimidad en destacar la importancia de la formación para favorecer la implementación de una educación inclusiva y de calidad. Formación inicial cuando se inicia en un centro la experiencia de inclusión, y formación continua o permanente a lo largo de la práctica pedagógica.

Si decimos que el eje central de una escuela inclusiva es el profesorado de enseñanza ordinaria, es evidente que esta formación inicial y permanente sobre educación especial y atención a la diversidad tiene que dirigirse a todo el claustro.

Habrán singularidades cuando la formación este dirigida a los equipos directivos o al resto de docentes. Pero todos deben recibir esta formación.

La educación de los alumnos que tienen necesidades educativas especiales es responsabilidad de todos los docentes no solamente de aquellos que escogieron esta especialidad.

Sería igualmente importante que los planes de estudio de los profesionales dedicados al mundo de la educación incorporasen la formación necesaria para prepararlos sobre la atención a la diversidad y la escuela inclusiva.

Los padres y madres de todos los alumnos del centro también necesitan formación e información.

Que el centro funcione de una manera inclusiva o no es también responsabilidad de los padres y madres de todos los alumnos de la escuela.

Es por este motivo que las AMPA tienen un papel relevante no solamente garantizando que sus iniciativas sean inclusivas (actividades extraescolares, comedor, ...), sino promoviendo espacios de información y de formación de padres y madres de todos los alumnos de la escuela, independientemente que sus hijos tengan o no una discapacidad.

Hay que evaluar aquello que se hace.

Hay que evaluar cada alumno (su evolución personal, relacional y de aprendizajes), pero también el funcionamiento del centro para valorar su grado de inclusividad.

Se trata de una evaluación de proceso y de resultados.

¿Cómo podemos saber qué estrategias educativas, qué metodologías, qué instrumentos pedagógicos permiten lograr el mayor grado posible de inclusión y los mejores resultados si no evaluamos?.

Ha que preguntar a los alumnos con discapacidad qué ha ido bien y que ha ido mal.

Los alumnos con discapacidad tienen opinión sobre qué les ha ido bien y qué les ha ido mal en la escuela o en el instituto, pero pocas veces se les pregunta. Si, además, tienen dificultades para comunicarse hablando y/o tienen grados de afectación importante, entonces no se les pregunta nunca.

Pero, si se sabe formular la pregunta y se tiene paciencia para esperar la respuesta, se comprueba que la opinión de estos alumnos es muy útil para orientar la educación que reciben y sus necesidades.

Lo mismo debería hacerse con sus compañeros sin discapacidad.

La ponente proveniente del País Vasco explica que ya se están encontrando padres y madres jóvenes de segunda generación que han vivido la experiencia de la inclusión escolar y que al tener un hijo con discapacidad reclaman que vaya a un CEIP ordinario.

Son padres y madres que saben lo que quieren porque lo han podido experimentar personalmente y de manera positiva. Estos padres y madres lucharán por los recursos y por lo que haga falta porque saben que la inclusión escolar de sus hijos e hijas con discapacidad es buena para todos.

Algunas mejoras necesarias.

➤ **Es preciso un protocolo de acogida de los alumnos con discapacidad recién llegados al centro**

Un protocolo que explique cómo establecer vínculos con los alumnos con necesidades educativas especiales que llegan por vez primera al centro.

➤ **Enlazado con el punto anterior, se debe cuidar y trabajar la transición entre centros (guardería, escuela e instituto) y entre ciclos de la misma etapa.**

Hay que garantizar el traspaso de la información significativa entre los profesionales del centro o del ciclo que deja el alumno y del centro o ciclo donde va a continuar su escolarización. Un traspaso que, además de los informes escritos, se haga de manera personalizada.

Un traspaso que ayude al nuevo profesor o profesora a entender al alumno, sus características y personalidad, sus capacidades y limitaciones, sus intereses, etc. Un traspaso donde se explique el tipo de metodologías y estrategias educativas que han tenido éxito, etc.

El cambio de centro o de ciclo no puede significar una ruptura y un volver a empezar, sino una transición en la evolución natural del alumno. Garantizarlo es responsabilidad de la Administración.

➤ **Hay que ampliar el concepto de adaptación curricular.**

Además del currículum, hay que incorporar otros aspectos y dimensiones del alumno tan importantes como los contenidos del aprendizaje. Todo aquello

relacionado con las habilidades adaptativas, de autonomía personal y de relación e interacción con los entornos naturales del alumno debe ser tan relevante como los aprendizajes escolares.

Una intervención propone hablar del currículum del proyecto de vida del alumno. Se trata de tener una visión global de la personalidad, características, intereses, habilidades y limitaciones del alumno, además de los conocimientos que hay que proporcionarle.

➤ **Hay que replantear la evaluación y la acreditación de estos alumnos al finalizar la ESO.**

No siempre se evalúa en función de la adaptación curricular

En estos momentos la acreditación abre o cierra posibilidades de estudios post-obligatorios.

Para concluir este capítulo, una frase que resume muchas de las cosas que dijimos en la Jornada

***No son los niños y niñas los que han de cambiar.
Somos nosotros.***

APORTACIONES CON RELACIÓN A LAS MODALIDADES DE INCLUSIÓN

El contenido de este apartado recoge las aportaciones de los ponentes de la mesa redonda inicial así como las del conjunto de los participantes a la Jornada en el debate posterior

Fueron ponentes:

- ✓ Aula ordinaria: Sra. Eguzkiñe Etxabe (Responsable del Servicio de integración escolar i del Área educativa de la Asociación de Padres de Personas con Autismo y otras Psicosis APNABI -País Vasco-)
- ✓ Unidades de Educación Especial: Sr. Josep M^a Raventós, director del CEIP El Margalló (Vilanova i la Geltrú) y Sr. Gerard Prieto, director de l'IES Mestre Busquets (Viladecans)
- ✓ Unidades de Apoyo a la Educación Especial en centro ordinario: Sra. Pepita Corominas, Sub-directora General d'Ordenació Curricular i Programas Educatius del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Hemos estructurado este capítulo en tres apartados:

1. Aula ordinaria
2. Unidades de educación especial
3. Unidades de Soporte a la educación especial

Por último, debemos recordar que todos y cada una de estas modalidades están siendo utilizados desde hace más de 20 años para escolarizar con éxito alumnos con discapacidad, también con plurideficiencias y un grado de afectación grave, en escuelas e institutos de régimen ordinario.

AULA ORDINÀRIA

Descripción

El aula ordinaria es el núcleo básico de socialización y desarrollo de todos los niños y niñas fuera del ámbito familiar. Es el primer espacio de aprendizaje social y también un espacio que ofrece a todos los niños y adolescentes la oportunidad de interactuar y aprender.

¿Por qué es un medio de inclusión escolar?

- La participación en el aula ordinaria constituye el primer paso de inclusión escolar porque es la actividad generalizada para todos los niños y niñas a determinada edad. Es un espacio enriquecedor con diversos modelos de interacción.
- Permite crear un espacio de convivencia, de respeto y de reconocimiento mutuo donde todos los niños i adolescentes aprenden a *ser*, a *estar*, y a *hacer* juntos e individualmente.

Puntos fuertes y puntos débiles.

Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mejora la imagen social de las personas con discapacidad. ✓ Ofrece la oportunidad de conocer e interactuar con “la diferencia” ✓ Permite un enriquecimiento profesional, cuando se da la respuesta adecuada. ✓ Permite a todo el alumnado aprender “de los diferentes” y conocer “la diferencia”, así como aprender a generar de manera más amplia y activa respuestas y actitudes diferentes. ✓ Permite al alumnado modelos de interacción con personas cercanas socialmente e iguales de edad. ✓ Permite romper con la homogeneización de la enseñanza y avanzar en una escuela de calidad. ✓ Permite avanzar en el trabajo en equipo y en el compromiso de los profesionales para dar continuidad al proceso ✓ Permite avanzar en formación permanente y mejora continua. ✓ Con estructuras y practicas adecuadas los resultados tanto sociales como de desarrollo personal de los alumnos con discapacidad son mejores. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ No hay ha una generalización del compromiso por parte de los docentes en el modelo. ✓ Depende del profesor de cada momento, ya que en muchos casos la administración no apoya. ✓ A veces se ponen en práctica metodologías “segregadoras”, con el fin de que las familias cambien el alumno de centro. ✓ Que algunas prácticas sólo posibilitan que el alumno esté integrado físicamente en el aula, pero en el momento de la verdad sólo es responsabilidad de los especialistas y no del profesorado de aula ordinaria. ✓ Que algunas prácticas sólo evalúan los resultados en el alumno y no la actuación del contexto. ✓ Se observan resultados a lo largo de un proceso y no en hechos puntuales.

¿Qué requisitos habría que tener en cuenta para evitar que este medio se termine utilizando de manera contraria a su finalidad?.

- Escolarizar cuanto antes en el aula ordinaria: *educar no es rehabilitar dificultades, sino que se busca la habilitación de las personas a partir de sus capacidades.* No se puede retrasar la escolaridad en el aula ordinaria pensando que primero vamos a *recuperar*. Cuánto antes se incluya al niño o niña, antes se planifica la respuesta, se evalúa y se da continuidad.
- Hay que generar espacios de aprendizaje diversos y flexibles (rincones, proyectos de actividad, actividades y espacios alternativos, talleres, grupos reducidos, transversalidad, etc.)

- Contar siempre con la edad cronológica del alumno a educar y no infantilizarlo. Se educa para el curso actual y para la vida.
- Estructurar y proporcionar recursos, metodologías y apoyos para el aula y no solamente centrado en la persona con discapacidad. Por ejemplo, dos docentes en la misma aula trabajando en niveles diferentes, etc
- Proporcionar apoyo operativo al profesorado de aula ordinaria con el fin de afrontar con éxito los retos cotidianos: materiales específicos para alumnos con discapacidad en una determinada materia o para el conjunto de la clase, asesoramiento práctico sobre estrategias educativas útiles en determinadas situaciones, etc.
- Valorar y entender a todos y cada uno de los alumnos en sí mismos. No se trata de convertirlos en lo que no son, sino de educarles para poder desenvolverse en su entorno y de prepararlos para la vida.

UNIDADES DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN CENTRO ORDINARIO (UEE)

Descripción

- En Cataluña se inician como experiencia piloto en el año 1983⁹.
- Atienden un mínimo de tres y un máximo de ocho alumnos con discapacidades graves y permanentes.

Hay algún centro con una UEE de perfil médico-educativo para aquellos alumnos con autismo y psicosis que tienen grados de afectación muy importante y trastornos generalizados del desarrollo muy severos¹⁰.

- El centro que tiene UEE funciona con un único claustro donde se integran todos los profesionales, tanto de la rama de educación especial como de enseñanza ordinaria, y con un único equipo directivo para todas las aulas y unidades.
- Cada UEE tiene un ciclo educativo ordinario de referencia con el cual comparten algunas áreas y actividades (por ejemplo: Educación Física, Visual y Musical, tutorías, salidas, créditos de síntesis en la ESO, comedor, etc.).

Los alumnos de la UEE médico-educativa no suelen compartir actividades conjuntas con los compañeros de aula ordinaria, pero el hecho de estar en el mismo centro se ha demostrado como un medio estimulante para estos alumnos¹¹.

¿Por qué es un medio de inclusión escolar?

- Permite dar a cada alumno una respuesta educativa diferenciada dentro de un modelo normalizado.
- Posibilita hacer niveles y grados de inclusión diferentes en función de las competencias, características y necesidades de cada alumno.

⁹ Están definidas y reguladas por el Decreto 299/1997 de 25 de noviembre, sobre la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales.

¹⁰ Los alumnos con autismo y psicosis que no tienen grados de afectación tan severa están escolarizados en las otras UEE.

11. Actualmente esta modalidad de UEE solamente esta implantada en las etapas infantil y primaria.

- Está escolarizado en un mismo centro todo tipo de alumnado, con y sin discapacidad; y con toda clase de tipologías y grados de afectación.
- Permite a los alumnos con necesidades educativas graves y permanentes convivir en modelos de socialización normalizados, proporcionándoles más posibilidades educativas para las relaciones interpersonales entre alumnos diversos. En el aspecto de hábitos y actitudes los estímulos que reciben los niños son más fuertes y permiten un desarrollo más integral.

Por otra parte, pueden convivir con otros compañeros que también tienen dificultades así como lograr el éxito escolar respecto a su nivel curricular.

- A los alumnos sin discapacidad la experiencia de vivir la diferencia dentro de la escuela, también con compañeros que tienen discapacidades graves y permanentes, les aporta un enriquecimiento humano que no se produce en igual grado en otras circunstancias escolares.
- Este modelo enriquece también a los profesionales del centro y al resto de la comunidad educativa, ya que favorece el desarrollo de las capacidades personales y de relación, y crea espacios y/o situaciones de reflexión que permiten ver la riqueza que supone el hecho de vivir y convivir desde y en la diferencia y la diversidad.

Puntos débiles

- La UEE comporta la concentración de alumnos con discapacidad en grado de afectación grave y permanente en determinados centros. Esto puede implicar no tener en cuenta el principio de sectorización y contradecir la demanda de los padres y madres respecto a hacer coherente la inclusión social y la escolar.

Hay que tener en cuenta que la proporción de alumnos con discapacidad en grado de afectación grave y permanente es baja y, por lo tanto, en muchos municipios pequeños no hay alumnos suficientes para dotar al centro con una UEE.

- Peligro de encapsulamiento de las unidades dentro del propio CEIP, transformándose en un centro de educación especial dentro de una escuela ordinaria.
- Posible concentración en un mismo centro de una misma tipología de discapacidades que haga que el modelo educativo que se transmite no se corresponda con la diversidad que hallamos en la sociedad y el entorno inmediato.

¿Qué requisitos habría que tener en cuenta con el fin de evitar que este recurso se acabe utilizando de manera contraria a su finalidad?.

- El número máximo de unidades en un centro de primaria no puede ser superior a 4 UEE y 2 UEE para la ESO, en correspondencia a los ciclos en que están organizadas cada una de las etapas educativas.
- Tener personal de apoyo para posibilitar la inclusión en el aula i en las actividades ordinarias del alumno con discapacidad en grado de afectación grave y permanente.
- Que la proporción total de alumnos con discapacidad en el centro sea similar a la que se da en la sociedad.

- Sectorizar las UEE con el fin de proporcionar a los alumnos la atención educativa en los entornos más cercanos posibles a su residencia. Y llevar esto a cabo tanto en los centros de titularidad pública como en los centros privados concertados.
- Tener claras las capacidades y las competencias de los alumnos a partir de la elaboración de su Plan Educativo Personalizado.
- Buena coordinación entre todos los profesionales que intervienen con estos alumnos.
- Reflexión y revisión continuada de todo el profesorado del centro, aula ordinaria y de educación especial, sobre los acuerdos que se hayan tomado con respecto a las modalidades de inclusión del centro.

UNIDADES DE APOYO A LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN CENTRO ORDINARIO (USEE)

En Cataluña se han empezado a implantar este curso 2004/05.

Descripción

Son unidades de recursos (humanos, técnicos y materiales) que se facilitan al centro para ayudar en el proceso de participación de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escolarización ordinaria.

No son unidades de alumnos, sino de recursos.

¿Por qué es un medio de inclusión escolar?

- Porque la prioridad de este modelo es potenciar al máximo la participación de estos alumnos en el aula ordinaria.
- Las funciones de los docentes de estas unidades de apoyo son, por orden de prioridad:
 1. Elaborar materiales adaptados a estos alumnos, cuando lo requieran, con relación al trabajo que se ha de hacer en el aula en las diferentes materias.
 2. Acompañar el alumno con discapacidad en el aula ordinaria, cuando sea preciso, con la finalidad de hacer posible trabajar en diferentes niveles dentro de la clase. Se trata de prestar apoyo al profesor del aula ordinaria tanto en la atención al alumno/os con discapacidad que lo requiera como al conjunto de la clase.
 3. Atención individual, o en grupo reducido, a alumnos con discapacidad que lo necesiten.
- Porque se elabora un Plan de Atención Educativa de cada alumno con discapacidad que lo requiera en el que se determina:
 - ✓ Cuáles han de ser las prioridades educativas
 - ✓ Hasta qué punto puede participar en el aula ordinaria
 - ✓ Si es preciso que haga actividades de manera específica en espacios diferenciados (individuales o en grupos reducidos), cuáles y qué diseño tienen.
 - ✓ Si necesita apoyos o recursos específicos (logopedia, fisioterapia, etc.)

Puntos débiles

- Supone un cambio importante de metodología de trabajo de los docentes que puede suscitar cierta resistencia o rechazo por parte de un sector del profesorado.
- Es un proceso que requiere su tiempo y que puede ser dificultoso.
- Trabajar conjuntamente dos profesores dentro del aula es una experiencia nueva para la mayoría del profesorado de ordinaria y, en un inicio, suele ser dificultoso. Pero lo cierto es que, después de los 2 o 3 primeros meses, estas dificultades desaparecen.
- Al igual que con las UEE (unidades de alumnos), las USEE (unidades de recursos) también comportan la concentración de alumnos con discapacidad en grado de afectación grave y permanente en determinados centros. Como ya se ha dicho, esto puede implicar no tener en cuenta el principio de sectorización y contradecir la demanda de los padres y madres de hacer coherente la inclusión social y la escolar.

¿Qué requisitos habría que tener presentes para de evitar que este modelo se acabe utilizando de manera contraria a su finalidad?.

- Se precisa una coordinación estrecha con el tutor de aula ordinaria para conocer la planificación prevista, para identificar qué tipo de apoyo es necesario y proporcionarlo, colaborar en la tutoría y asegurar el seguimiento sistematizado de estos alumnos.
- Formación inicial y permanente de todo el profesorado.
- Difundir y compartir las experiencias positivas.

ESTRATÉGIAS FLEXIBLES Y DEFINICIÓN DE OPCIONES

En un contexto donde aún hay muchos centros que no tienen experiencia en la inclusión escolar de alumnos con determinadas discapacidades y sobre todo, con los que tienen un mayor grado de afectación, hay que ser muy flexibles en las estrategias de implementación a fin de escoger en todo momento y situación aquellas que ayuden de manera más eficaz a avanzar hacia la inclusión.

Siguiendo este argumento, hay quien opina que todas las modalidades analizadas pueden ser buenas, siempre y cuando el objetivo de obtener el máximo grado de inclusión no se olvide nunca.

A esta opinión se contraponen otra que afirma que no todas las modalidades o todos los escenarios analizados conducen a los mismos resultados. Se insiste en la necesidad de evaluar los resultados conseguidos en socialización y aprendizaje por alumnos con características similares escolarizados en diferentes modalidades, para así poder escoger aquella o aquellas opciones que mejor nos acerquen al objetivo de la inclusión.

En todo caso, hay unanimidad sobre la necesidad de evaluar las diferentes prácticas y de profundizar este debate.

En este sentido, las entidades organizadoras de esta Jornada nos comprometemos a estimular y contribuir a la continuidad de este debate que consideramos imprescindible para hacer realidad un sistema educativo inclusivo y de calidad en un futuro cercano en Cataluña.

Barcelona, 19 de enero de 2005