

LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN LA ESCUELA DE LA DIVERSIDAD

Dr. Joan J. **Muntaner**
Universitat Illes Balears
E-mail: dcejmg0@clust.uib.es

Resumen

La sociedad actual ha vivido en estos últimos años una acumulación de cambios en los valores, actitudes y prácticas, que se reflejan en los planteamientos de la educación y en la realidad de la escuela. Uno de estos cambios se refiere al reconocimiento de la diversidad del alumnado, que obliga a la búsqueda de alternativas didácticas en la educación y en la práctica de la escuela: desde el reconocimiento explícito del derecho de todos a la educación y de que ésta se desarrolle atendiendo a la igualdad de oportunidades; donde la diversidad sea un valor enriquecedor y positivo para todos. Estas alternativas se fundamentan en el paso de un modelo de intervención compensatoria a introducir prácticas coherentes con la inclusión educativa, que se fundamenta en la implantación de un currículum comprensivo común y a la determinación de apoyos normalizados para alcanzar una real integración de todos los alumnos.

Abstract

The present society has lived in these last years an accumulation on changes in the values, attitudes and practices, that are reflected in the expositions of the education and the reality of the school. One of these changes talks about the recognition fo the diversity of the pupils, who force actually to the search of didactic alternatives in the education and of the school: from the explicit recognition of the right of all to the education and of which this one is developed taking care of the equality of opportunities; where the diversity is an enriching and positive value for all. These alternatives are based on the passage of an compensatory intervention model to introduce coherent practices with the inclusión, that is based on the implantation of a comprehensive curriculum common and to the determination of ordinary supports to reach a real integration of all the students.

1. Introducción.

La realidad social de nuestra comunidad ha sufrido en las últimas décadas muchos cambios significativos, que se han acentuado en estos años más recientes. Se ha producido un cambio en los valores, en las formas, en las demandas y en las actitudes que afectan a todos los ámbitos personales y sociales de la ciudadanía.

La escuela como institución social y la educación como referente formativo generalizado para la totalidad de la población han recibido este impacto de manera importante y relevante. Entre los múltiples cambios que afectan a la educación y a la escuela, quisiera destacar aquí uno por su repercusión y especificidad: la manifestación de la realidad, siempre existente y

presente en la escuela, que ahora se hace evidente: la diversidad entre los alumnos. Diversidad entendida en una doble perspectiva: ya sea diversidad de procedencia cultural, de clase social, de lenguaje; ya sea de capacidades, de ritmos, de motivaciones e intereses.

Esta ineludible e indiscutible realidad obliga a replantear a la escuela y a la educación, muchos de los principios y de las prácticas dominantes tradicionalmente a lo largo del tiempo. La diversidad de los alumnos puede obviarse, esconderse y/o eliminarse, pero en cualquiera de estos casos creara problemáticas nuevas y dificultades, sino se atiende correctamente, desde el respeto, la tolerancia y la igualdad de oportunidades.

Para cumplir estos objetivos de forma coherente y satisfactoria para todos los colectivos implicados en la educación y en la escuela, se hace imprescindible, ante la realidad actual, modificar los principios y las estrategias que dominan la educación, para posibilitar nuevos planteamientos didácticos y perspectivas distintas en la práctica cotidiana de la escuela para poder alcanzar los objetivos deseados de igualdad y formación. Para ello deben romperse las inercias inamovibles de la institución y desvelarse las antiguas falacias que han dominado y dominan la educación.

Adaptar la escuela a las necesidades de sus alumnos y no posibilitar el proceso inverso; adecuar la educación a la realidad actual que vivimos, no desde la selección y/o compensación para alcanzar una uniformidad y homogeneización utópica e imposible, sino desde la atención y el respeto a la diversidad de todos los alumnos, sin excepciones, para lograr una verdadera igualdad de oportunidades, que integre y acerque, desde el conocimiento y la interacción a todos los alumnos, es el reto actual de la escuela y de los profesionales que la conforman. Solamente con su colaboración, con su esfuerzo, con su profesionalidad, con su convicción y compromiso con la innovación y el cambio, la escuela y sus profesores podrán salir de la encrucijada en la que se encuentran.

Este artículo pretende ofrecerles pistas, ideas, alternativas para la reflexión que les conduzca al cambio y a la innovación, desde el análisis de la realidad y con una visión amplia y positiva de esta realidad, a la que deben adaptarse desde el convencimiento de que los antiguos valores de la educación ha caducado y deben implantarse nuevas formas de actuar y de interpretar la educación, más acordes con los nuevos tiempos que nos ha tocado vivir.

2. La educación un derecho de todos.

La educación es un proceso complejo que desempeña un papel fundamental en cualquier sociedad humana que, de manera concreta, la define en cada caso. Por este motivo, la educación se ve influenciada no sólo por decisiones de carácter pedagógico o didáctico, sino por otras de procedencia muy diversa: políticas, económicas, ideológicas, culturales..., que la condicionan y determinan en cada contexto particular. Sin embargo, en todos los casos este proceso de educación se construye a partir de dos pilares que interactúan en él: la individualidad del hombre, como ser singular y único; la sociedad, como configuración cultural en la que se desenvuelve y desarrolla este hombre. Este punto de encuentro define cada modelo educativo, que se desarrolla entre los intereses particulares y concretos de cada persona: con sus características, capacidades, déficits y habilidades, y los intereses de la sociedad para incorporar a cada una de estas personas en un contexto ideológico y político determinado, tanto en los aspectos culturales —conocimientos artísticos, históricos, filosóficos y

científicos— como formales —intelectual, social, afectivo y actitudinal— de cada comunidad en un momento histórico concreto (Benedito; 1987).

Estas características nos conducen a una propuesta de definición de *la educación*, a pesar de que somos conscientes del peligro conceptual que ello conlleva debido a la complejidad y a la confluencia de matices y elementos que implica, *como un proceso intencional y permanente dirigido a la persona en su conjunto con la finalidad de alcanzar su perfeccionamiento, que se desarrolla en múltiples ámbitos para favorecer y potenciar su participación en un contexto social concreto.*

Este concepto de educación se complementa, a su vez, con dos puntualizaciones que es preciso destacar: por una parte, el reconocimiento del derecho a la educación de todos los ciudadanos, sin excepciones y en igualdad; por otra, la escuela que se ha convertido en la institución encargada de organizar y desempeñar la función educativa para todos los miembros de las futuras generaciones de la sociedad, que presenta un objetivo central promover y conseguir el aprendizaje de sus alumnos, éstos van a la escuela para aprender al máximo de sus capacidades, independientemente de su procedencia e historia personal. Para ello se trabaja y se plantean métodos, estrategias y actuaciones didácticas que ofrezcan recursos para facilitar y mejorar este proceso.

La escuela es el lugar donde los alumnos acuden a trabajar juntos para aprender, colaborando mutuamente y para disfrutar de las experiencias que se ofrecen, como si de una aventura productiva se tratara en la que todos pueden aprender: “un lugar de encuentro donde se establece la base de la comunidad, donde todos los alumnos pueden ser excelentes sin la necesidad de triunfar sobre los otros”.

La educación en las instituciones escolares se encuentra ante una doble dicotomía:

- a) El dominio de la uniformidad sobre la diversidad
- b) La categorización de los alumnos frente a la igualdad de oportunidades.

La educación tiene una doble función: la socializadora, dirigida a compartir rasgos de pensamiento, de comportamiento y de sentimiento con otros. Es decir de crear comunidades en torno a hábitos, valores y significados compartidos que exigen ciertas dosis de homogeneidad en el pensamiento, en los valores y en la conducta. En el otro extremo, encontramos el hecho empírico, incuestionable, desde el propio sentido común, de que los seres humanos, desde el punto de vista biológico, psicológico, social y cultural, diferimos unos de otros. El respeto a la individualidad que se manifiesta de manera natural con la diversidad entre los sujetos, los grupos sociales y con sujetos cambiantes en el tiempo. Gimeno (2000; 16) nos recuerda. “Cuántas más gentes entren en el sistema educativo y cuanto más tiempo permanezcan en él, tantas más variaciones se acumularán en su seno”.

La heterogeneidad en las aulas es un hecho natural y evidente, que refleja la realidad social cotidiana. Esta heterogeneidad se ha percibido demasiadas veces como un “estorbo” que es necesario dominar, fijar o, si es posible, eliminar. Esta posición es incoherente con la realidad social en todos y cada uno de los ámbitos comunitarios, no podemos convertir la escuela en un club exclusivo de unos pocos que margina a otros. La diversidad es una realidad con la que debemos convivir en la escuela y fuera de ella, para ello debemos comprenderla como un valor a potenciar y a promover, puesto que es en la diversidad donde se encuentra el respeto mutuo,

la colaboración, el conocimiento, donde todos los miembros de una comunidad son dignos de consideración y estima.

Esta última idea nos introduce en la segunda dicotomía básica de la educación: debemos categorizar a los alumnos en la escuela para educar sólo a unos pocos en detrimento de la mayoría; o bien, debemos establecer estrategias para promocionar una escuela para todos, desde la igualdad y el respeto, donde cada uno aprende de manera significativa todo cuanto puede. La categorización divide a la gente en grupos que establecen expectativas no naturales, que crea fronteras entre la gente, que fomenta el elitismo entre unos cuantos y la falta de confianza y autoestima en los demás. La educación debe tener capacidad para educar a todos y no debe ni puede dirigirse sólo a unos pocos. La igualdad de oportunidades en la educación no significa que todos deban aprender lo mismo a la vez, significa que todos tienen las mismas oportunidades para aprender y no se clasifica ni a los alumnos ni a los currículum por categorías.

La categorización de los alumnos de la escuela por estratos predefinidos se asocia a definiciones predeterminadas que incluyen unas características y unas intervenciones sociales también predeterminadas, que normalmente constituyen una prescripción educativa. Esta forma de actuar provoca que el estatus de algunos alumnos y/o adultos automáticamente está por encima o por debajo del estatus de los demás, porque se atribuyen diferentes maneras de aprender u otras características, en lugar de que todos y cada uno de los alumnos de la escuela sean aceptados en igualdad formando parte de una misma comunidad escolar y social. La igualdad de oportunidades en la escuela se inicia ofreciendo a todos los alumnos la oportunidad de aprender con y de sus compañeros y amigos, puesto que todos tienen algo para mostrar, enseñar, participar, todos tienen también derecho a la autoconfianza, a la motivación y a expectativas positivas para promover en lugar del fracaso educativo el éxito educativo.

La consecución de una educación de calidad tiene, pues, como objetivo central para la escuela: promover y conseguir el aprendizaje de todos sus alumnos. Esta educación de calidad sólo será posible si se mantiene una relación de equilibrio entre los extremos de las dicotomías planteadas y se entiende la diversidad no como un problema, sino como una solución, que nos conduce a una educación más de calidad cuánto más comprensiva, integral y promocionadora sea.

3. La diversidad un valor enriquecedor.

La atención a la diversidad en educación es un tema con una larga historia de pensamiento, de investigación y de práctica que ha justificado distintas respuestas pedagógicas en todos los niveles escolares. Los antecedentes pedagógicos del concepto de diversidad los encontramos en dos términos surgidos del activismo:

a) La individualización de la enseñanza como medio para adecuarla a las necesidades de los alumnos en un equilibrio en el trabajo cooperativo y de socialización.

b) La heterogeneidad de los alumnos y de las respuestas educativas que se les ofrecen para alcanzar los niveles óptimos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada uno de los alumnos.

Este concepto actual de diversidad es polivalente en una doble perspectiva educativa y social:

1.- La diversidad hace referencia a distintas fuentes provocadoras de la diversidad educativa:

- *Alumno*: diversidad de capacidades, de motivaciones, de intereses, con ritmos y estilos de aprendizaje distintos.
- *Profesor*: diversidad de características, de formación, de motivaciones, de intereses, de expectativas.
- *Materias curriculares*: diversidad en las estrategias para su introducción y desarrollo en la escuela, en la metodología, en los materiales disponibles.
- *Social*: diversidad en la cultura previa y paralela a la escolarización, de posibilidades, de intercambios.

2.- La diversidad se fundamenta en cuatro razones (Muñoz, Rué y Gómez, 1993; 52):

- *Sociales*: al considerar la educación como un medio de compensación de las desigualdades sociales.
- *Culturales*: al concebir la realidad humana como plural, abierta y relativa.
- *Éticas*: al considerar la profesión educativa como una actividad promocionadora y no sancionadora ni selectiva.
- *Psicopedagógicas*: al considerar el aprendizaje como un proceso social de reconstrucción del pensamiento personal.

La introducción de este concepto de “atención a la diversidad” en la escuela no se debe ni se puede identificar con medidas extraordinarias que den respuesta, en un momento dado, a las dificultades de aprendizaje y/o a las diferencias culturales, sociales y/o étnicas, que ciertamente se dan en determinados alumnos de manera más o menos permanente. No hay alumnos normales y alumnos diversos, sino personas diferentes que requieren un proceso de enseñanza-aprendizaje, que por su propia naturaleza, es individualizado; es decir, distinto y peculiar en cada caso al interactuar dos polos -profesor y alumno- que le aportan sus características diferenciales.

La atención a la diversidad no puede reducirse a la consideración del alumno escolarmente problemático como diverso y a la utilización de los apoyos especiales para este alumno concreto, sino que, como apuntan Martín y Mauri (1996; 14): “La calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje depende fundamentalmente de la capacidad de ajustar la intervención del docente a las variadas necesidades educativas de todos los alumnos”.

La atención a la diversidad promueve la igualdad de oportunidades para evitar la desigualdad y la discriminación en la educación y en los parámetros de calidad de ésta. Se plantea decididamente que la misión olvidada de la escuela es poner en marcha un modelo de

formación de los ciudadanos en el que se permita y se potencie la inclusión de todos en el concierto intercultural, que caracteriza la vida en las sociedades industrializadas occidentales (Solá, 1997; 14).

Estas premisas promueven un modelo de escuela que se sustenta en tres pilares claves, afirma Gimeno (1993; 44-45):

A) La idea de la diversidad en el currículo y el currículo para la diversidad es una manifestación de una *filosofía democrática*, que tiene el reto de compaginar dos derechos fundamentales: el derecho a la igualdad entre todos los ciudadanos a recibir una educación de calidad y el derecho a las diferencias sin que provoquen desigualdades ni discriminaciones.

B) *Una filosofía humanista* de la educación que enfatiza el valor de los individuos, de sus singularidades, el proceso idiosincrático de desarrollo y su peculiar proyecto vital.

C) *La aceptación del pluralismo* como un hecho de la vida y de encuentro de culturas, enriquecedor de un proyecto común.

El reconocimiento explícito de la heterogeneidad de los diferentes participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en la escuela; la constatación de la necesidad de convertir estos pilares teóricos de la escuela en realidades didácticas, nos lleva a promover un modelo de escuela en el cual se señalan dos condiciones importantes:

— Afirma López Melero (1993; 40): “reivindicar una escuela con este talante igualitario y comprensivo no debe entenderse como que proclamamos la uniformidad de todos los alumnos, sino todo lo contrario: supone educar en el respeto a las diversidades”. Esta afirmación aporta dos significados controvertidos y complementarios, que merecen ser explicados: por una parte, la sociedad presenta desigualdades y diferencias en sus orígenes que provoca puntos de partida muy diversos entre los alumnos, por lo que proporcionarles a todos en la escuela lo mismo no significa promover la equidad, sino mantener y potenciar estas diferencias. Es preciso adecuar el proceso a las demandas reales de cada alumno para potenciar al máximo sus capacidades. Por otro lado, la atención a la diversidad se fundamenta en la cooperación entre todos los participantes en la escuela, pues todos pueden hacer aportaciones a los otros y todos necesitan las ayudas de los demás, no desde la competición sino desde la colaboración.

— Esta realidad tangible en las aulas “ha de convertirse en un motivo de perfeccionamiento profesional y la diversidad misma en un referente de valor para cambiar la escuela, el pensamiento del profesorado, la cultura escolar e influir en el entorno social” (López Melero, 1997; 132). La atención a la diversidad exige modificaciones en las estrategias organizativas y didácticas que permitan ajustar la acción educativa a las demandas de los alumnos, desde la perspectiva de que esta heterogeneidad sea vivenciada no como problema, sino como ocasión para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en una escuela para todos.

Esta escuela comprensiva, que tiene en la atención a la diversidad un puntal básico, es una escuela en la que todos los alumnos caben en igualdad de condiciones, que ofrece una mayor calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, precisa, de una serie de cambios en su organización e intervención didáctica con el fin de dar respuesta adaptada a las

exigencias de sus alumnos. Sin la intención de ser exhaustivos, queremos señalar algunos elementos a tener en cuenta para proporcionar una educación adaptada (Gimeno, 1993; 43):

- Las condiciones de trabajo de los profesores, junto a la falta de una preparación de éstos para trabajar con la diversidad de alumnos, llevan a una estereotipación de los contenidos y de las tareas.

- Las tareas son las que crean el ambiente inmediato de aprendizaje, las que marcan las exigencias y las que promueven ambientes variados donde quepa la diversificación. Sólo en la variedad cabe la diversidad; sólo en clases donde se hagan cosas distintas, personalidades singulares, tipos de capacidades e intereses distintos, tienen oportunidad de verse amparados.

- La organización del tiempo, en que se desarrollan estas tareas, determina la posibilidad de diversificación. Cuando la actividad se estructura y se desarrolla de acuerdo con la pauta de organización monocrónicamente, la acción transcurre linealmente, en etapas sucesivas, atendiendo más a las exigencias de la tarea que a la de los sujetos que la realizan o a las circunstancias del entorno y a las reacciones interpersonales, lo que hace que se toleren mal los posibles desajustes individuales a la pauta de progresión establecida. El tiempo organizado policrónicamente permite actividades simultáneas combinadas, admite la sensibilidad al contexto, está más orientada hacia las personas que hacia las tareas o que hacia la eficiencia.

La atención a la diversidad se convierte en la alternativa que dinamiza la escuela, a partir del reconocimiento de las diferencias entre los alumnos y las estrategias educativas que requieren en su proceso formativo, no sólo porque provoca un cambio en la cultura escolar y del docente, sino porque posibilita una enseñanza de mayor calidad para todos los alumnos, respetando las diferencias y proporcionando igualdad de oportunidades.

4. La igualdad de oportunidades: un reto para la escuela.

La escuela comprensiva educa desde la diversidad y en la diversidad, lo cual redundará en una mayor calidad y eficacia de la escuela, en dos líneas básicas. Por una parte, la escuela selectiva o tradicional potencia y celebra a unos pocos para marginar o eliminar a otros muchos. Por otra parte, la mejora de la calidad de la institución se alcanza ofreciendo una respuesta diversificada y comprensiva, que se adapte a las necesidades de los alumnos, pues cualquier alumno va a la escuela para aprender y para que se le enseñe.

Este modelo de escuela representa una opción y una toma de decisiones coherente con los valores que la sustentan en su puesta en práctica. El objetivo es conseguir mejorar la escuela y para ello debemos aprender a resolver los problemas y dificultades que en ella se plantean. En cualquier acción de la vida reconocemos a los buenos profesionales cuando las dificultades obligan a buscar alternativas distintas a las generalmente utilizadas para resolver cada situación concreta. De forma similar, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las escuelas más efectivas serán aquellas que cuando nos encontramos ante alumnos de procedencias culturales distintas, con dificultades de aprendizaje y/o de lenguaje para comunicarse, que no aprenden al ritmo o de la misma forma que la mayoría, debemos recurrir a formas distintas que nos permitan alcanzar las metas señaladas.

El elemento capital que se precisa para promover una escuela comprensiva, está en desarrollar un currículum capaz de tender puentes entre las diferencias de las personas y sus posibilidades para adquirir una cultura. Se trata de lograr el equilibrio necesario —escriben Antúnez y Gairín (1996; 194)— entre la comprensión del currículum y la innegable diversidad de los alumnos. Para ello debemos fomentar un currículum flexible, que pueda adaptarse a las diferentes necesidades de los alumnos, que han de percibirse no como el resultado de un déficit, sino como la consecuencia de una determinada interacción entre las características propias de éste y las características del proceso de enseñanza aplicado.

La igualdad de oportunidades se fundamenta en que todos los centros están en condiciones de ofrecer una enseñanza de calidad que brinde las mismas posibilidades a todos los alumnos, independientemente de sus capacidades, de sus características físicas, de su sexo, raza o clase social. En este contexto, nos fijaremos en un modelo de escuela cuyas intenciones son educar a niños diferentes en situaciones de enseñanza distintas para alcanzar el máximo desarrollo y formación en cada uno de ellos. Una enseñanza que, desde una oferta básicamente común, proporcione respuestas diferenciadas y ajustadas a las necesidades de los alumnos. Así, la igualdad de oportunidades se entiende como la confluencia entre las diferencias de los alumnos y el respeto a las diferencias, lo cual se traduce en que todos tengan idénticas posibilidades de aprendizaje, aunque no necesariamente de los mismos aprendizajes.

La atención a la diversidad y la igualdad de oportunidades se convierten en los ejes sobre los que se conforma el nuevo modelo de enseñanza, que se caracteriza por ofrecer una variedad de alternativas, tanto en el currículum como en las prácticas pedagógicas y en el propio funcionamiento de la institución, como elemento indispensable para atender a la diversidad y permitir que sea la escuela la que se adapte al alumno y no a la inversa.

El cambio y la innovación en la escuela es un proceso complejo, pero necesario, que se fundamenta en la reflexión y exige una decisión clara y manifiesta para comenzar a romper la dinámica esclerotizada de la escuela tradicional, por eso el primera paso está en la realización de pequeños cambios, pequeñas modificaciones en la actuación docente desarrollada cotidianamente para provocar la aplicación de formas distintas de proceder y actuar. Este proceso exige apoyos y ayudas, no como oráculos superpoderosos y mágicos, especializados, que tienen siempre las respuestas idóneas para cualquier problema, dilema, duda y/o dificultad, que pueda presentarse. Tampoco los apoyos centrados y fijados sólo en el alumno y en sus dificultades de aprendizaje, que tengan como objetivo curar, compensar los déficits que puedan presentarse, ya sea por causa social o personal.

5. De la compensación a la inclusión.

La incorporación a la escuela de los alumnos, que han sido marginados y segregados históricamente por sus capacidades, por sus características físicas, por su sexo, raza o clase social, significa evidenciar al máximo la existencia real de una heterogeneidad entre los alumnos y obliga a una valoración positiva de la diferencia, que pasa no sólo por su reconocimiento y admisión, sino también, y sobre todo, por su aceptación como algo natural y ordinario. Ello provoca acabar con la existencia de dos currículum: uno para el grueso de los alumnos y otro paralelo para los alumnos con dificultades de aprendizaje, donde se incluyen siempre los que presentan diferencias culturales y/o sociales y/o problemas de comunicación;

por otra parte, responder adecuadamente a esta diversidad exige la modificación de la organización del centro y del aula, así como de la metodología de intervención que ha de posibilitar una participación real de todos los alumnos en la dinámica común del aula. Como destaca Muntaner (2000; 79) “El objetivo central de la escuela es promover y conseguir el aprendizaje de sus alumnos, éstos van a la escuela para aprender; en consecuencia, cuántos más alumnos aprendan en esta escuela, mayor calidad tendrá; a su vez, cuánto más aprendan todos y cada uno de estos alumnos, más eficaz será”.

Esta nueva situación creada en los centros escolares obliga a promover un proceso de adaptación, pues la integración exige romper muchas de las barreras y de las creencias dominantes durante demasiado tiempo en la mente de los profesores y en las teorías psicológicas y pedagógicas. Este proceso de cambio será duro y complejo, lleno de conflictos y confusiones, que se traducen en interpretaciones erróneas de los principios teóricos básicos, lo cual conduce a actuaciones e intervenciones educativas contradictorias con el verdadero espíritu y significado de la integración de los alumnos en la escuela. En este sentido, la Educación ofrecida a estos alumnos se entiende, de manera equivocada e insuficiente, como un conjunto de técnicas reparadoras y compensadoras, donde se deben solucionar los problemas individuales de estos alumnos diferentes para poder incorporarlos de pleno derecho al flujo general del currículum ordinario. En este contexto, se plantea una doble actuación didáctica: una para los alumnos normales y otra distinta o paralela para los alumnos diversos; no se contempla la diversidad como un valor común de todos los alumnos; así la escuela exige que sean los alumnos quienes se adapten a sus exigencias y no a la inversa.

Esta interpretación parcial y compensadora del proceso de integración se apoya en tres características claves (Muntaner, 1999):

1. Homogeneidad. La práctica educativa está dominada por la lógica de la homogeneidad, fundamentada en la búsqueda de una uniformidad en el grupo clase, que no existe como tal, pues ignora la realidad suficientemente demostrada de que la diversidad es síntoma de normalidad. Estos planteamientos educativos dirigen su actuación didáctica a un inexistente alumno medio, con lo cual se pretende que todos aprendan de la misma manera, con las mismas características y en un mismo momento y acción, es un modelo educativo más preocupado por la categorización o la selección de los alumnos, que por su formación o educación.

2. Individualidad. Las dificultades del aprendizaje son propias de un individuo determinado, que debido a su procedencia y a las limitaciones que ello le ocasiona, precisa de una atención singular fuera de contexto general con el fin de recuperar sus incapacidades. Si el problema está en el individuo debemos proporcionarle unos servicios paralelos dirigidos y pensado solamente para él, con la finalidad de buscar la equiparación desde la desaparición de las diferencias, y así poder responder de forma idónea a las demandas uniformes de la escuela.

3. Intervención compensatoria se centra en el alumno con dificultades de aprendizaje como objetivo único de sus funciones y se fundamenta en la distribución por categorías de los alumnos, lo cual les atribuye unas características y déficits predeterminados, que requieren la intervención de un especialista para restaurar o recuperar las limitaciones y las dificultades de aprendizaje que presenta.

Este modelo de intervención se entiende como una respuesta inmediata, dirigida a alumnos concretos, con la finalidad de la compensación o la recuperación de las dificultades y problemas de aprendizaje, tratados de forma individual y descontextualizada en la periferia de la intervención educativa general desarrollada en las aulas ordinarias. Los servicios de apoyo son los responsables de estos alumnos, inscritos en el programa de integración o compensación educativa y que trabajan al margen del profesor tutor a partir de la elaboración de un currículum paralelo independiente del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en el aula con el grupo-clase.

Este modelo didáctico se fundamenta en el hecho de que los niños con distintivo de interculturales y/o problemáticos, por definición, necesitan alguna cosa diferente para realizar sus aprendizajes y cubrir sus limitaciones de aprendizaje y/o habilidades sociales, para ello se plantea la aplicación de un programa paralelo que se desarrolla fuera del aula ordinaria, desde la falaz idea de que una vez restaurada la problemática e igualada podrá reintegrarse al flujo ordinario de la enseñanza. Esta actuación sólo consigue alejar cada vez más al alumno de los intereses y de la participación con sus compañeros, cada vez es más difícil la conexión entre lo que hacen unos y lo que se propone a los demás.

El resultado de aplicar en la escuela estos principios y esta interpretación de la integración conduce a un resultado de no participación de estos alumnos, que si bien se incorporan a las escuelas ordinarias no lo hacen desde la igualdad de oportunidades y sus niveles de participación son limitados y reducidos. Frente a este modelo de actuación se impone un proceso de inclusión donde todos los alumnos, independientemente de su procedencia puedan participar en igualdad con sus compañeros en todas las actividades cotidianas del aula y del centro, para ello se precisan tanto un cambio en la actitud y creencias generales de los profesores -directores, administración, tutores, apoyos, orientadores,...-, como en sus prácticas educativas -objetivos, contenidos, metodología, evaluación,...-. Como escribe Vlachou (1999; 47): "desde esta perspectiva, se presenta la integración como algo que sólo tiene que ver con los niños que poseen alguna discapacidad". Ello conduce a la condena de estos alumnos a una realidad marginal y diferenciadora.

El proceso integrador necesita, pues, una importante revisión, que le permita ir más allá de la realidad actual y haga posible la participación activa de todos los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La práctica educativa, que ha quedado estancada en las características antes señaladas, precisa un impulso de cambio e innovación para adaptarse a las diferentes necesidades de los alumnos para ofrecer una educación más eficaz y escuelas mejores para cada uno de los estudiantes que acuden a ellas.

La inclusión efectiva de los alumnos con dificultades de aprendizaje y/o procedencias sociales o culturas distintas en el flujo común y general de la escuela sólo será posible si se produce un cambio tanto en la mentalidad de los profesores, administración y padres como en las prácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrolladas en las aulas, un proceso dirigido "a ofrecer las mismas oportunidades de aprendizaje a todos los niños, con independencia de la evaluación que se haga de sus habilidades". (Barton, 1998; 112).

La escuela inclusiva pretende que todos los alumnos aprendan eficazmente en las aulas ordinarias, esto exige a los profesores un cambio para reestructurar su forma de actuar para

acomodar las demandas de la enseñanza a las necesidades de los alumnos, pero no como un hecho extraordinario, sino como un síntoma de normalidad y de aceptación de la diversidad y la pluralidad. Esta nueva forma de enfocar y entender la realidad se plantea desde la necesidad de un cambio de mentalidad, que provocará un cambio en la práctica educativa, el cual se plantea a partir de cuatro aspectos antagónicos con los dominantes en el proceso de integración tradicional (Muntaner, 1999):

1.- Heterogeneidad. La lógica de la heterogeneidad está en la base de un proceso de intervención educativa abierta a la diversidad, que responde a las demandas de todos los alumnos, porque reconoce y acepta las diferencias individuales. En consecuencia, promueve el desarrollo de estrategias pedagógicas que asumen las diferencias no como un hecho lastimoso y problemático, sino como una demostración de normalidad que enriquece la realidad social y educativa.

2.- Contexto. Se produce un cambio significativo en el análisis de la realidad, que pasa de los individuos y sus circunstancias a los entornos que agudizan las actitudes sociales hostiles hacia la diferencia. Esta perspectiva cristaliza en la práctica educativa con el cambio de objeto de análisis, que pasa de centrarse en los problemas del alumno, para fijarse en el contexto interactivo donde se plantea el proceso de enseñanza-aprendizaje, que se fundamenta en la idea de que la actuación educativa en las aulas ha de proporcionar experiencias y actividades que permitan al alumno aprender al máximo de sus posibilidades. En este contexto surge el concepto de necesidades educativas especiales, no como un mero cambio en la nominación de los términos, sino como una revolución en la cultura educativa, en que no se definen ni un determinado sujeto ni un conjunto de déficits, sino los recursos y estrategias que se ponen a disposición del proceso educativo para responder a las demandas de cualquier alumno.

3.- Diversidad. La desaparición de la diferencia es una utopía, inviable, pues lo normal es que existan diferencias entre las personas, que no se solventan con intervenciones compensatorias. Por ello, se contempla la diversidad y la diferencia no como un estigma, sino como un valor en positivo a potenciar, que enriquece las relaciones sociales y a la comunidad en su conjunto. La aplicación de este análisis de la realidad a la intervención social exige la aparición en el contexto natural de unos servicios y apoyos normalizados, que ofrezcan a todas los alumnos las oportunidades precisas de participación en igualdad de condiciones, sin obviar ni eliminar necesariamente sus déficits o limitaciones, sino a pesar de ellas.

Este enfoque provoca en la escuela un interés por atender a la diversidad de los alumnos, que surge de la comprensión y aceptación de que vivimos en un mundo de diferencias y que la lucha consiste en integrarlas, para ello se debe planificar una actuación educativa abierta y plural en la que puedan participar en igualdad todos los alumnos del grupo-clase. Esta actuación didáctica se fundamenta en la idea de que es posible diversificar el currículum para ofrecer a cada alumno la oportunidad de desarrollar al máximo sus capacidades y competencias desde lo común a lo específico, desde lo general a lo concreto, desde lo nuclear a lo optativo. Para ello se precisan, al menos, dos condiciones claves: potenciar la idea de que no todos los caminos son válidos para todos los individuos; y reconocer que se puede acceder a un saber común desde la diferencia, donde los alumnos se enriquecen mutuamente, al comprender y relacionarse mejor con los otros y el mundo sin renunciar un ápice a su propio progreso intelectual.

4.-Intervención curricular y preventiva. La diversidad de los alumnos exige un modelo de intervención abierto a una doble dimensión: colaborativa e institucional: cooperación de todo el equipo docente como estrategia básica de actuación, que tiene en el centro su referencia global y foco de trabajo. Una intervención educativa que tiene en el currículum común y ordinario el referente para todos los alumnos; en la búsqueda de estrategias alternativas que permitan su adaptación a las capacidades y niveles de aprendizaje de cualquiera de éstos, propiciando su participación y aprendizaje en todas las áreas curriculares.

Un modelo basado en dos aspectos puntuales: por una parte, se centra en el contexto de las situaciones de aprendizaje que se presentan a los alumnos para que puedan aprovechar todas las oportunidades de cada actividad y/o experiencia; por otra parte, la aplicación de una estrategia didáctica dirigida no a un grupo elegido de alumnos, sino pensada para el conjunto del grupo-clase en el que todos están incluidos.

Esta nueva mentalidad de todos los implicados en el proceso educativo facilita la innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje a desarrollar en la escuela. Sin obviar las características individuales de cada alumno, no se pretende en ningún caso ignorar los posibles necesidades de los alumnos provenientes de otras culturas o de niveles sociales determinados, sino muy al contrario ofrecerles a partir de sus capacidades y competencias una respuesta educativa adaptada y eficaz a sus necesidades.

6. El Currículum común en la escuela inclusiva.

Esta atención a la diversidad de los alumnos se fundamenta en entenderla como un valor social y político, que se traduce a nivel didáctico en la propuesta de potenciar diversas posibilidades de intervención, pues la formación y el aprendizaje no pasan necesariamente por un único y exclusivo camino. Atender adecuadamente y con eficacia a la diversidad de alumnos no es ninguna fantasía. Es posible técnicamente, a condición de que se desarrollen los instrumentos necesarios para llevarlo a la práctica y se generalice su uso.

El modelo de currículum entendido como proceso, el cual abarca no sólo la creación de un plan de enseñanza sino los procesos de la enseñanza (Angulo Rasco; 1994; 19), es el más apropiado para conformar una escuela comprensiva, pues permite desarrollar de forma coherente sus objetivos y procedimientos para que se adapten a las necesidades de los alumnos y no a la inversa con el fin de diversificar las respuestas y acoplarse a las diferencias, ello requiere dos condiciones básicas, apuntan Forteza y Pomar (1997; 231):

- Flexibilidad para proporcionar las ayudas pedagógicas necesarias que mejor se ajusten a la diversidad de los alumnos dadas sus características personales.

- Abertura para ser sensible a los rasgos distintos del contexto donde adquieren sentido.

Flexibilizar el currículum comporta la adaptación de la propuesta educativa a las necesidades reales de los alumnos, como estrategia para facilitar y propiciar su aprendizaje, ello se concreta en tres características significativas:

1.- La flexibilidad en la práctica educativa significa multiplicar las posibilidades de éxito, pues se prepara un amplio abanico de propuestas para ayudar al alumno concreto a establecer un puente real entre sus competencias y el saber.

2.- La adaptación precisa de una tarea de planificación que el profesor realiza para su grupo de alumnos con el fin de ajustar su propuesta a las necesidades de todos, incluidos aquellos que presentan dificultades de aprendizaje y/o provienen de otras culturas.

3.- La flexibilización del currículum y la diversificación del proceso de enseñanza-aprendizaje necesitan para su aplicación de una modificación efectiva de la organización del centro y del aula, que permitan la puesta en práctica de alternativas metodológicas donde todos los alumnos participen y aprendan en igualdad y de forma cooperativa. No es posible aplicar un currículum flexible en un contexto de tiempos y espacios inflexibles.

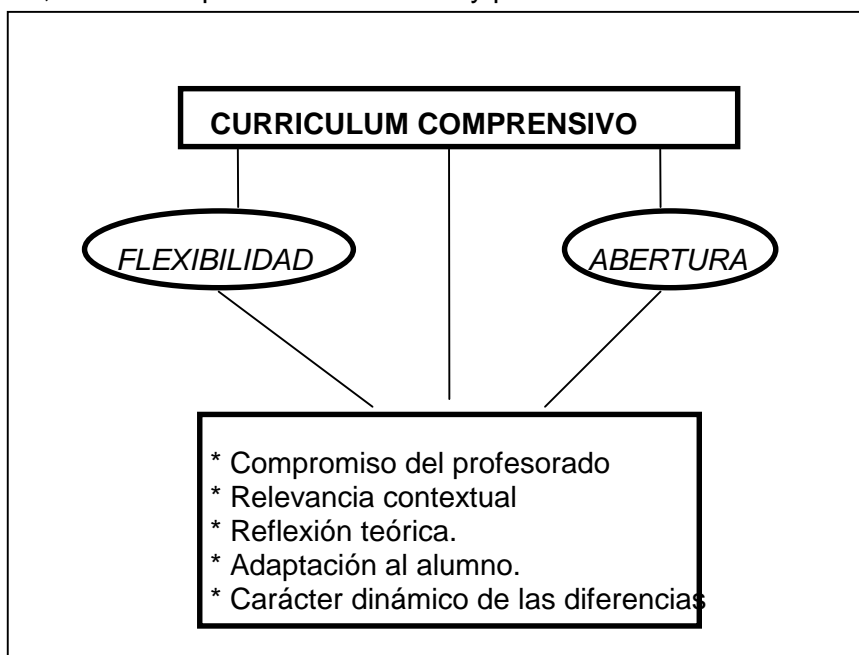
Estas condiciones son necesarias, pero no suficientes para hacer efectiva la atención a la diversidad, pues se requiere también la conjugación de toda una serie de elementos significativos:

A. Un compromiso del profesorado para promocionar una perspectiva curricular que contemple las necesidades educativas especiales, el cual exige un cuestionamiento sistemático de la práctica docente.

B. Abandonar la concepción individualista de la enseñanza para centrar su atención en los aspectos contextuales.

C. Se exige una tarea de reflexión teórica sobre la práctica educativa para adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las diferencias individuales.

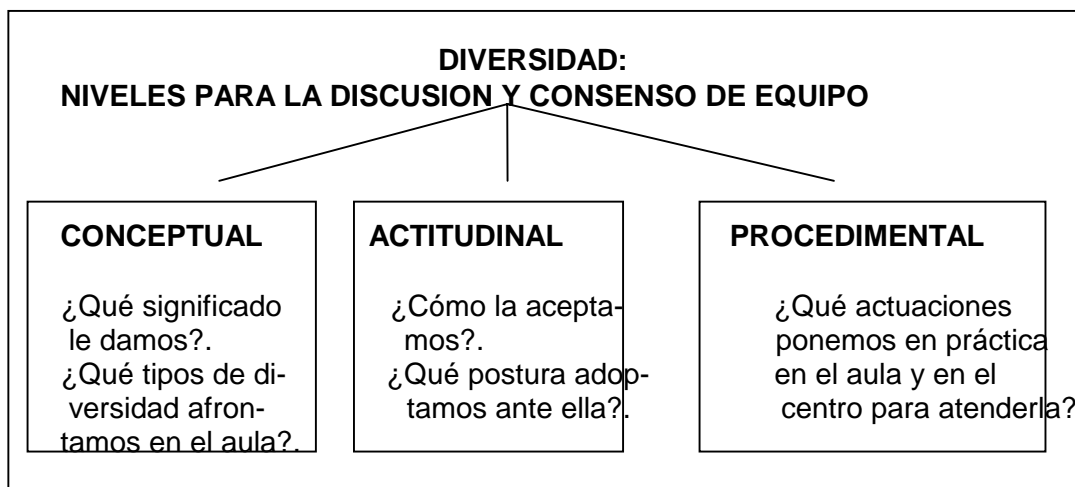
D. Se contemplan las diferencias individuales en el aprendizaje no como situaciones estáticas, sino como procesos dinámicos y por tanto en continua evolución.



El currículum comprensivo se constituye como un espacio de toma de decisiones donde el profesor articula sus marcos de intervención en niveles consecutivos, cada uno de los cuales tiene un significado, unas posibilidades y unas responsabilidades diferentes, pero todas mantienen un referente único, que se representa por el marco curricular común, a partir del cual pretendemos que todos los alumnos aprendan más y mejor, como reflejo de una manera real de atender a la diversidad.

El punto de referencia será siempre el currículum común, que deberá adaptarse a las demandas educativas de los alumnos con la finalidad de satisfacer su aprendizaje, lo cual provoca que surja una pregunta clave que plantea García Pastor (1993): ¿Qué debe ser común y qué individual en el currículum?.

La respuesta a esta cuestión tiene su origen en la concepción que tengamos sobre la diversidad, que se establece a tres niveles, tal como refleja Grau (1998; 23) en el siguiente esquema:



Una escuela para todos debe no sólo reconocer, sino respetar las diferencias y ello exige un alto grado de individualidad, que no puede significar un recorte en la parte común del currículum, pues no debemos restringir las posibilidades de adquirir unos conocimientos y habilidades que podrían ser útiles en un futuro. A tal efecto, cabe buscar el equilibrio -escribe Gairín (1994; 99)- entre las finalidades individuales (fomentar el desarrollo de las potencialidades y facilitar la formación de una escuela de valores propia) y sociales (favorecer la socialización) que se asigna a la educación”. En esta disyuntiva debe potenciarse el respeto a la individualidad desde lo común, con el fin de desmitificar la respuesta a las necesidades educativas de lo alumnos como una respuesta específica a diferenciar necesariamente de la dinámica común de la enseñanza. Se trata de potenciar que la actividad permita el aprender juntos con el fin de que todos los alumnos estén expuestos a las mismas experiencias de

aprendizaje, pues no existe un único camino para alcanzarlo, sino que deben ofrecerse diferentes oportunidades para conseguir los objetivos previstos (García Pastor, 1993).

El currículum de una escuela para todos ha de permitir a los profesores diversificar su respuesta educativa para que todos los alumnos se beneficien de las actividades y experiencias desarrolladas en cada grupo, para ello han de promoverse procesos de enseñanza no homogéneos que posibiliten aprendizajes no uniformes. Este proceso requiere la adaptación del currículum a las demandas de los alumnos y para ello se precisan instituciones más autónomas. Así lo ratifican Forteza y Pomar (1997; 235): "Adaptar la respuesta educativa al entorno de un centro concreto es una finalidad que beneficia a todos. Y ello es así, porque desde este planteamiento es más fácil ofrecer los instrumentos para atender la diversidad".

Adaptar el currículum es un proceso natural y consustancial a la tarea de enseñar que siempre han hecho y hacen los profesores de una u otra manera para facilitar y posibilitar el aprendizaje de sus alumnos. Este proceso de adaptación del currículum se realiza a través de un proceso de toma de decisiones para planificar la enseñanza en un doble y concluyente aspecto:

A. Por una parte, las decisiones relativas al proceso dinámico y abierto del currículo, ya sea en relación a los problemas básicos de la enseñanza (qué, cuándo y para qué enseñar) o sobre cómo hacerlo (cómo enseñar), incluso en relación al proceso de evaluación, que se repiten en cada uno de las etapas siguientes.

B. Por otra parte, la progresiva concreción y contextualización del currículo propuesto por la administración para adaptarlo al centro, al aula y al individuo en una progresión continuada del desarrollo de la autonomía del centro, pues la respuesta no puede ser genérica.

7. Determinación de los apoyos.

Nosotros proponemos implantar un modelo de apoyo generalizado dirigido al conjunto de la escuela, como institución educativa, que trabaja cotidianamente con todos los profesores para compartir y buscar conjuntamente las alternativas educativas que permitan diversificar y adaptar el currículum para todos los alumnos, desde una perspectiva contextual no desde la perspectiva individual- compensatoria- terapéutica. Se trata de un modelo global, que no diferencia sus funciones, según las características peculiares de los alumnos concretos, sino que tiene como referente el conjunto del grupo-clase y de la escuela.

Este modelo de apoyo se hace posible desde una doble posición: por una parte, la reflexión profesional conjunta a partir de la ansiedad que se produce con la práctica educativa segregadora y marginal aplicada tanto a los alumnos con n.e.e. como a los procedentes de otras culturas o con problemas sociales y/o comunicativos, que en lugar de ofrecer una real igualdad de oportunidades, ofrece una significativa falta de experiencias y de expectativas, que provocan una inferior -tanto cualitativa como cuantitativamente- posibilidad de aprendizaje para estos alumnos catalogados, diagnosticados y valorados siempre de forma peyorativa y negativa. En segundo lugar, desde la decisión firme de probar de realizar el cambio y las modificaciones tanto en nuestra propia práctica como en relación al rol que los apoyos desempeñan en la escuela: esta reflexión tiene una aplicación inmediata sobre la realidad práctica de la intervención docente.

Esta necesidad de apoyos se manifiesta ante la realidad intercultural actual de nuestras escuelas, pero estos apoyos deberán incorporarse a un proyecto educativo sensato, razonable y pensado para integrar personas y culturas y no para segregarlos, pues debemos preguntarnos: los apoyos ¿para qué?, ¿para más de lo mismo?; No, ya basta. Los apoyos deben ser para adaptar la escuela al alumno y no el alumno al sistema”.

Los distintos apoyos que se plantean en la escuela comprensiva participan de dos ideas básicas:

1.- Reconocer, admitir y aceptar la diversidad existente entre los alumnos, tanto en referencia a su procedencia y a sus capacidades, como en referencia a las características del proceso de aprendizaje a desarrollar en las aulas. Esta diversidad abarca la totalidad de los alumnos de cada grupo-clase, porque no hay alumnos normales y alumnos diversos, todos son diversos, incluidos aquellos que presentan n.e.e.

Esta realidad, que se hace evidente y se demuestra cotidianamente en cualquiera de nuestras aulas, nos obliga a plantear procesos de aprendizaje diversificados que se adapten a las necesidades educativas distintas de nuestros alumnos, incluidos los que presentan n.e.e. Todo ello nos lleva a modificar no sólo nuestras actitudes, sino también nuestras actuaciones que plantean ahora un currículum más abierto y flexible, que busca el aprendizaje de todos no sólo de un pequeño grupo de escogidos. Como escribe Meirieu (1997; 108): “Hacen falta muchos caminos para que todo el mundo llegue a lo alto de la montaña. El camino único es la carretera del éxodo: los que poseen el mapa y un buen medio de locomoción caracolean en cabeza; otros jadean detrás; y otros, en fin se desaniman y abandonan la carretera. Regresan a casa convencidos de que, decididamente, esto no es para ellos”.

2.- El profesor tutor, para poder llevar a la práctica esta diversificación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula ordinaria, precisa de un servicio de apoyo generalizado para el conjunto de la escuela, que responda eficazmente con las ayudas precisas a la dinámica creada en cualquiera de las aulas en las que participan desde la igualdad todos los alumnos, sin excepciones. Estos servicios de apoyo plantean una ayuda práctica y útil desde la coordinación y la colaboración con los profesores para planificar su actuación en el aula a partir de dos características generales: por una parte, el punto de partida no son las limitaciones de los alumnos, sino sus competencias y sus capacidades, porque todos aprendemos a partir de aquello que ya sabemos, nunca desde lo que no sabemos. Por otra parte, se trata de proponer situaciones de aprendizaje suficientemente abiertas que permitan la participación y el aprendizaje de cualquier alumno, adaptando el proceso a sus competencias y los objetivos a sus capacidades. La labor del servicio de apoyo es colaborar desde la confianza con el profesor y participar en los planteamientos didácticos realizados en las aulas, con el fin de facilitar el aprendizaje del conjunto de los alumnos del grupo-clase, donde todos están incluidos.

Los apoyos aparecen en la dinámica de los centros educativos, ante la necesidad de ayuda en la búsqueda de alternativas didácticas que permitan mejorar las cotas en el aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales, y potenciar su participación activa en la dinámica del aula. Pero su función va más allá de la mera ayuda y apoyo a estos alumnos, pues el concepto y modelo de apoyo que se adopte determina un elemento fundamental para la práctica de la integración, que introduce una variable preventiva

muy destacable. El apoyo tiene una función preventiva de las dificultades de aprendizaje, porque no se actúa sólo para paliar las dificultades presentes y actuales en los alumnos, sino que posibilita una diversificación curricular y una actuación didáctica centrada en adaptar los procesos de aprendizaje a las necesidades educativas de los alumnos para evitar que aparezcan las dificultades de aprendizaje, porque proponemos una actuación docente basada en las capacidades y las competencias, no centrada en los déficits, problemas o dificultades. El objetivo es potenciar un aprendizaje de calidad y eficaz para todos los alumnos, sin excepciones.

Sólo desde la colaboración puede entenderse el trabajo de los servicios de apoyo como verdaderos servicios de ayuda a los profesores, a los alumnos y al centro en su conjunto, pues escribe Zabalza (1996; 72): “cualquier apoyo ha de contar con la postura positiva de quienes vayan a recibirlo. Postura que implica dos condiciones escribe que se perciba que la situación en cuestión requiere de un apoyo y que se aprecie positivamente el apoyo ofrecido”.

Este proceso de integración se convierte en un resorte magnífico para abrir el camino de la innovación educativa, pues rompe con el modelo habitual de trabajo en las escuelas y obliga al profesorado a reflexionar sobre cosas que, de otra manera, pasarían desapercibidas (Zabalza, 1996). En este proceso, los apoyos deben dirigir su trabajo hacia la mejora de la calidad de la escuela a través del cambio y la innovación en sus estructuras y en su funcionamiento. Se plantean las funciones del apoyo como procesos de facilitación en contextos colaborativos adaptados a los propios problemas y necesidades del profesorado de los centros (Hernández de la Torre, 1994).

Estos apoyos en una escuela que pretenda dar una respuesta a la diversidad de los alumnos desde lo común y lo ordinario a través de las adaptaciones del currículum, precisa de una organización que contemple un modelo curricular de apoyo. Esto implica una definición concreta de los roles y de las funciones a desempeñar por los diferentes profesionales que actúan en la escuela, según los criterios expuestos con anterioridad.

Un modelo de apoyo coherente con una escuela que atiende a la diversidad de sus alumnos tiene en el centro escolar su base neurálgica de actuaciones con el objetivo de promover las condiciones necesarias para que todos los alumnos puedan alcanzar el máximo desarrollo académico y personal a lo largo de su escolaridad.

Este modelo de apoyo se proyecta en cuatro grandes grupos de beneficiarios en favor de la inclusión educativa (Muntaner, 1998):

a) Refuerza el punto de vista de que la respuesta a los alumnos con n.e.e. se plantea como algo propio del funcionamiento normal del centro escolar y dentro de un marco curricular único y diverso del que pueden emanar programas flexibles.

b) A su vez, se favorece la percepción del profesor de apoyo como un miembro más del centro y su vinculación con el resto de los profesores. Al familiarizar a todos los alumnos con su trabajo, les proporciona una visión realista e integrada de su función, que no está únicamente dirigida a uno o a unos alumnos en concreto, sino que se hace extensible al conjunto de los componentes de los grupos en los que interviene.

c) Los alumnos mejoran en su autoestima, pues no salen del aula en repetidas ocasiones, ni reciben la visita de un profesor especial para ellos. Paralelamente, los demás alumnos valoran el trabajo y las aportaciones de sus compañeros y se facilita la socialización y la relación entre todos.

d) Esta modalidad de apoyo, además, favorece los contactos entre el profesor-tutor y el profesor de apoyo, pues al compartir aula se establece un mejor conocimiento de sus actuaciones y ello aumenta la comprensión de sus respectivas formas de abordar las necesidades de los alumnos, lo cual mejora el trabajo de ambos.

El modelo de apoyo, que pretendemos potenciar, se plantea como una intervención educativa que mantiene presente su influencia en todo el currículum, donde tiene su punto de referencia (Lowe, 1995). Este modelo de apoyo se sustenta en el trabajo cooperativo entre todo el equipo docente de la escuela, que incluye los servicios de apoyo, y que se centra en la búsqueda de estrategias de intervención para que todos los miembros del grupo-clase participen efectivamente en las actividades propuestas por el profesor, y al mismo tiempo, se preste toda la ayuda posible y necesaria a determinados alumnos (Unesco, 1993).

8. Bibliografía

- Angulo Rasco, J.F. (1994). ¿Á qué llamamos currículum? . Angulo, J.F.; Blanco, N., *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe, 17-29.
- Antúnez, S.; Gairín, J. (1996). *La organización escolar: práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Benedito, V. (1987). *Introducción a la Didáctica*. Barcelona: Barcanova.
- Forteza, M.D. y Pomar, M.I. (1997). Perspectivas curriculares para los alumnos con necesidades educativas especiales. Sánchez, A. y Torres, J.A. (Coords.), *Educación Especial I*. Madrid: Pirámide, 223-241.
- Gairín, J. (1994b). Los planteamientos institucionales: el Proyecto de Centro. Gairín, J.; Darder, P. (Coord.), *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis, 95-117.
- García Pastor, C. (1993). *La escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: PPU.
- Gimeno Sacristán, J. (1993). El desarrollo curricular y la diversidad. Muñoz, E.; Rue, J., *Educació en la diversitat i escola democràtica*. Barcelona: ICE-UAB, 29-51.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. Alcudia, R. y Otros. *Atención a la diversidad*. Barcelona: Graó, 11-35.
- Grau, R. (1998). Aceptar y atender la diversidad: estilos y propuestas. *Kirikiri*, nº 48. Málaga, 21-24.
- Hernández de la Torre, M.L. (1994). El grupo clase y sus diferencias individuales desde la perspectiva organizativa del aula. Gairín, J.; Darder, P. (Coord.), *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis, 292/114-292/120.
- López Melero, M. (1993). De la reforma educativa a la sociedad del siglo XXI. La integración escolar, otro modo de entender la cultura. López Melero, M.; Guerrero, J.F.; *Lecturas sobre integración escolar y social*. Barcelona: Paidós, 33-80.

- López Melero, M. (1997). Escuela pública y atención a la diversidad: la educación intercultural: la diferencia como valor. IX Jornadas de formación del profesorado, *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Málaga: Aula libre, 115-150.
- Lowe, P. (1995). *Apoyo educativo y tutoría*. Madrid: Narcea.
- Martín, E. Mauri, T. (1996). La atención a la diversidad como eje vertebrador de la educación secundaria. Martín, E; Mauri, T., *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-UB, Horsori, 13-36.
- Meirieu, Ph. (1997), *La escuela modo de empleo*. Barcelona: Octaedro.
- Muntaner, J.J. (1998). *Estrategias de intervención del profesor de apoyo en el proceso de atención a la diversidad en centros de primaria*. Investigación inédita oposiciones a cátedra. Palma: Universitat Illes Balears.
- Muntaner, J.J. (1999). La inclusió d'alumnes amb nee a l'ESO: un obstacle o motiu per millorar la pràctica educativa?. *L'Arc*, 9. Palma de Mallorca, 39-44.
- Muntaner, J.J. (2000). Aportaciones de la Educación Especial a las escuelas eficaces. En Miñambres, A. y Jové, G. *La atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la Universidad*. Universidad de Lleida, 77 - 95.
- Muñoz, E.; Rue, J.; Gómez, I. (1993). L'opcionalitat curricular i l'atenció a la diversitat. Muñoz, E.; Rue, E. (Coord.). *Educació en la diversitat i escola democràtica*. Barcelona: UAB, 52-77.
- Sola, M. (1997). Escuela pública y atención a la diversidad. IX Jornadas de formación del profesorado: *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Málaga: Aula libre, 7-16.
- UNESCO (1993). *Conjunto de materiales para la formación de profesores: las necesidades especiales en el aula*. París: UNESCO.
- Vlachou, A.D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.
- Zabalza, M.A. (1996). Apoyo a la escuela y procesos de diversidad educativa. Parrilla, A., *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración..* Bilbao: Mensajero, 21-80.