

Hacia una escuela para todos: orientaciones para la elaboración del diseño curricular en educación especial

Carmen GARCIA PASTOR
Universidad de Sevilla
Departamento de Didáctica

La filosofía de la integración de los niños deficientes en la escuela ordinaria que hoy asumimos bajo el lema *Una escuela para todos* necesita para llevarse a la práctica no sólo un marco legislativo adecuado, sino también el compromiso de todos los profesionales. Ellos deberán trabajar por esta alternativa que respeta las diferencias individuales desarrollando unos diseños curriculares que se apartan de las viejas tendencias de la psicopatología en las que fueron formados.

Asistimos hoy en nuestro país a un movimiento integracionista que en otros países tiene una larga trayectoria. Desde los años sesenta no sólo ha cambiado el modo de entender la educación especial en cuanto a ese sustrato conceptual básico que asumimos bajo el lema *Una escuela para todos*, sino también su metodología, el modo de enfrentarse al estudio del niño que posee algún tipo de déficit y, por tanto, a los procedimientos que deben ser empleados para su educación.

Hemos avanzado, pues, desde dos perspectivas fundamentales: una la del derecho a la educación y la del derecho a ser diferente, la otra, la de definir a los niños por sus posibilidades y no por sus deficiencias. Estas dos perspectivas han de implicar necesariamente cambios en el sistema escolar y, sin duda, nuestra política educativa los secunda ofreciendo una estructura organizativa propia; sin embargo, además de un marco de desarrollo adecuado necesitamos como profesionales de la educación especial profundizar en esta perspectiva metodológica que sirvió de base a la tesis de los integracionistas.

La educación de los niños deficientes, el derecho a ella y su puesta en práctica fue un logro conseguido en términos generales en el último cuarto del siglo XIX y principios del siglo XX. Su evolución ha mostrado las dos tendencias que lo hicieron posible: una tendencia represiva y marginadora, orientada a asegurar la protección de la sociedad, y una tendencia centrada en las necesidades del niño (Salomé 1975). Hemos comprobado, efectivamente, cómo los niños educados en instituciones especiales son marginados a la salida de la escuela cayendo en lo que Bravo, Renau y Juliá (1976) denominaron *el círculo vicioso de la inadaptación*.

Los países que primero reaccionaron ante esta situación fueron los nórdicos. En Suecia a partir de los años

sesenta empiezan a cuestionarse los modelos tradicionales en función de los cuales se había organizado la educación de los niños deficientes; estos modelos fueron sujetos a revisión y estudio por los integracionistas, no tanto en nombre de la justicia social como de la eficacia: «entonces empezó a cuestionarse si el medio ambiente que los niños encontraban en las instituciones o en las clases especiales era el más adecuado para responder a los objetivos fundamentales de la educación especial» (Informe Unesco, 1968).

La tesis de los integracionistas se plantea de la siguiente manera: siendo la adaptación al entorno natural uno de los fines de la educación tanto para los niños deficientes como para los otros qué interés tiene colocar a los disminuidos en un medio aparte.

En los EE. UU. se realizaron estudios para esclarecer este punto, demostrándose que las ventajas del emplazamiento en clases especiales no eran evidentes para todas las categorías de alumnos lentos. Estudios sobre niños deficientes ligeros de los cuales unos habían permanecido en clases especiales y otros en clases ordinarias, permitieron comprobar que, si bien los primeros llegaban a obtener mejores resultados en el primer año, los dos grupos presentaban el mismo ritmo de progreso en el segundo, siendo la autovaloración de los incluidos en el segundo grupo más positiva (Kirk, 1964)

Siguiendo con el ejemplo de Suecia, los resultados de las investigaciones allí realizadas habían revertido hasta estas fechas en una praxis muy restringida, centrándose más en el caso del niño deficiente que en el proceso de su educación. Es decir, las investigaciones se dirigían más hacia el campo de la psicopatología que de la propia educación: se había adoptado la forma de estudios descriptivos basándose en la comparación de alumnos anor-

males con un grupo control o con el alumno *normal medio* estadísticamente definido. Existe hoy una tendencia clara, sin embargo, a pasar de la observación de casos individuales al estudio del proceso de aprendizaje y a la instrucción, insistiéndose en las notables diferencias que existen entre los individuos de un mismo tipo de deficiencia. Desde un punto de vista práctico la conclusión más importante es que la instrucción debe adaptarse a las necesidades y posibilidades de cada uno.

Las tendencias integracionistas fueron asumidas por la Unesco que, en el informe elaborado por el comité de expertos reunidos en París en 1968, recomendaría la integración de la educación especial en el marco del sistema de la enseñanza general, definiéndose entonces como forma enriquecida de educación general tendente a mejorar la vida de aquellos que sufren diversas minusvalías; enriquecida en el sentido de recurrir a métodos pedagógicos modernos y al material técnico para remediar ciertos tipos de deficiencias.

Estos antecedentes nos han de servir para sentar las bases de una integración real, para la cual es necesario no sólo cambiar a los niños de escuela, sino cambiar la escuela, adaptarla a las nuevas necesidades de los que ahora son sus alumnos.

Las condiciones necesarias para que pueda iniciarse un proyecto de educación integrada están en función de la posibilidad de ofrecer a los nuevos alumnos: 1. Un diseño curricular adecuado a sus posibilidades. 2. Los recursos materiales y humanos necesarios para su puesta en marcha, seguimiento y evaluación.

El diseño curricular es un manifiesto explícito de lo que se pretende llevar a cabo a través de la intervención pedagógica, un documento que debe proporcionar al profesor una base para planificar su tarea de enseñanza, debe contener, por tanto, los objetivos a conseguir y los contenidos que se subordinan a éstos de forma estructurada, ofreciendo enunciados sobre su utilización y un sistema de evaluación que permita el *feedback* necesario para su adaptación y perfeccionamiento.

El diseño curricular deberá trazar las secuencias de aprendizaje que el niño ha de seguir en su proceso educativo, en él hemos de proceder considerando las distintas áreas de intervención que deben centrarse en principio en torno a tres ámbitos fundamentales de la actividad humana: movimiento, lenguaje y relación con los demás. Estos tres ámbitos se traducen académicamente en áreas específicas en las que deben irse incluyendo conocimientos y/o destrezas cada vez más complejos. Sin embargo, quisiéramos hacer hincapié en la necesidad de no perder nunca, a la hora de planificar los *curricula*, el sentido original de estas conductas en pro de un academicismo que desvirtuaría el objetivo fundamental de un programa de integración. Es en esta línea donde la investigación de los nuevos sistemas de comunación están ampliando las posibilidades educativas: la nueva tecnología aplicada a la educación especial nos está ofreciendo formas alternativas para unos aprendizajes hasta ahora vedados para algunos deficientes.

El diseño curricular debe responder a las necesidades específicas de cada niño, y en base a sus posibilidades y a la organización de los recursos disponibles, estar configurado según se trate de un programa específico, un programa de apoyo o un programa combinado.

Las características del programa delimitarán el tipo

de integración con respecto a las actividades ordinarias del centro, de ahí que debe existir un planteamiento coherente entre el diseño curricular del alumno y el *currículum* institucional. Habiéndose de tener en cuenta que este último debe ser no sólo el resultado de las posibilidades presentes del centro, sino también de las futuras; y, en este sentido solicitar de la Administración los medios necesarios para satisfacer las necesidades educativas que el medio social donde esté ubicado demande de él.

En términos generales, hablamos de *integración total* cuando el programa a desarrollar es compatible con las actividades que se desarrollan en un aula ordinaria, y de *integración parcial* cuando este programa no lo es, dándose entonces distintas alternativas:

– La realización de unas actividades en una aula ordinaria y otras en un *aula de apoyo*, donde se desarrollarán aquellas áreas en las que el alumno presenta dificultades específicas.

– La realización durante un período determinado de tiempo de todas las actividades para ajustarse a las de la clase ordinaria, en cuyo caso hablamos de un *aula abierta*.

– La realización de actividades académicas en un *aula paralela* por la especificidad del programa en todas sus áreas.

Por último, nos gustaría destacar que *el diseño curricular debe realizarse sobre la base de un trabajo en equipo y sobre los supuestos de la interdisciplinariedad*, cuestiones que no por tópicos se han asumido convenientemente en el ámbito de la educación especial: Con frecuencia, la situación real a la que se enfrenta el profesional de la educación especial –ya sea psicólogo, pedagogo o maestro le ha hecho asumir responsabilidades que paliaban la inexistencia de un equipo de trabajo, de ahí que la interdisciplinariedad se haya concebido como la capacidad personal para entender y desarrollar actividades de distinta índole.

Esta situación es hoy insostenible: los recursos materiales a los que antes nos hemos referido y, fundamentalmente, los recursos humanos, son condiciones imprescindibles para iniciarnos en esta alternativa de una escuela para todos. El equipo multiprofesional debe integrarse en la vida cotidiana del centro porque su trabajo no termina con el diagnóstico y el diseño curricular: el profesor ha de estar respaldado en el desarrollo de los programas continuamente, estableciéndose la necesaria dinámica de un trabajo de equipo. Algunos autores consideran que siendo las actividades el centro de las preocupaciones del profesor, y no el modelo prescriptivo de programación (Shavelson y Stern, 1981), existe un lógico desajuste entre las existencias de la instrucción de la clase y el modelo de planificación, teniendo el profesor que afrontar los problemas que continuamente originan éste.

En educación especial parece lógico pensar que el profesor tenga que enfrentarse a continuos problemas en el aula ante los cuales debe tomar decisiones. Y si bien, como profesor, posee un repertorio de técnicas instructivas a su disposición para tomarlas, para elegir entre ellas debe integrar una información sobre sus alumnos, que por sus características específicas, requiere el asesoramiento de otros profesionales.

Lejos de pretender plantear éste como un ámbito exento de problemas, creemos que la investigación de nuevas alternativas en el diseño curricular tiene aquí un

