

2018-07-01

Inclusión escolar o aprender a vivir juntos

Hno. Lorenzo Tébar Belmonte, FSC
Universidad de La Salle, Bogotá, ltebar@lasalle.edu.es

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

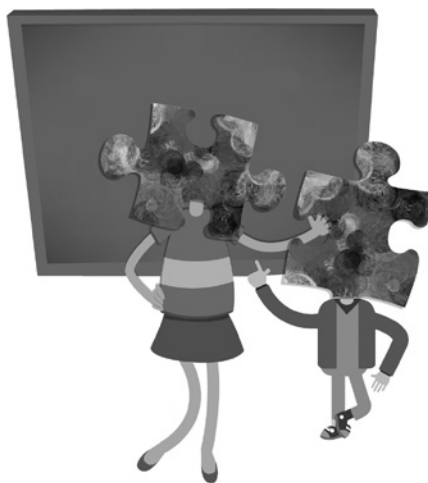
Citación recomendada

Tébar Belmonte, FSC, H. (2018). Inclusión escolar o aprender a vivir juntos. Revista de la Universidad de La Salle, (77), 157-180.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Revista de la Universidad de La Salle by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Inclusión escolar

o aprender a vivir juntos



Hermano Lorenzo Tébar Belmonte, FSC*

■ Resumen

Desde una perspectiva de la problemática educativa de la Comunidad Europea, el autor examina el rol del profesor mediador con alumnos con necesidades educativas especiales. Propone como alternativa la formación terapéutica y clínica de los mediadores, de la formación de formadores para que puedan liderar el cambio educativo. Apoyándose en el modelo mediador de Reuven Feuerstein, se discurre sobre una educación inclusiva a través del desarrollo cognitivo, de tal manera que tenga éxito el paradigma de la eliminación de la pedagogía de la exclusión, lo que permite que convivan en una misma aula alumnos de excelente nivel con los que no lo tienen, o con los que tienen retrasos significativos y necesidades educativas especiales.

Palabras clave: educación inclusiva, modificabilidad cognitiva estructural, necesidades educativas especiales, paradigma mediador, pedagogía.

* Psicólogo. Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor del Centro de Estudios Universitarios La Salle, Universidad Autónoma de Madrid, España. Actualmente colabora en la actualización de la formación de los docentes de la Universidad de La Salle y del Distrito Lasallista de Bogotá. Correo electrónico: ltebar@lasalle.es

Para devolver a la educación su lugar central en la dinámica social, conviene, en primer lugar, salvaguardar su función de crisol, luchando contra todas las formas de exclusión.

Delors (1996, p. 61)

A modo de introducción

Conocedores de la serpenteante implantación de la inclusión en la educación, calificamos el intento de “revolución escolar”, pues preveíamos el cúmulo de variables que debían cambiarse para implantar una reforma que suponía otro tipo de educación y otra forma de escolarización. Miramos con simpatía el intento, pero adivinábamos los problemas y las víctimas que este tsunami arrastraría, empezando por los mismos alumnos y terminando por los educadores. La inclusión escolar de los niños con necesidades educativas especiales (NEE) constituye una revolución escolar para la escuela tradicional, para el maestro, para la estructura misma del sistema escolar que se resiste a implantar otro paradigma más humanizador, más coherente y más exigente de profesionalidad para una sociedad inclusiva.

Desde los primeros pasos del *Informe Warnock* (1978) en Inglaterra hasta la más reciente firma de la *Declaración de Salamanca* (1994), las políticas educativas han hecho intentos de integración, compensación e inclusión de los alumnos con NEE dentro del sistema educativo y de la educación obligatoria y gratuita de los países de la OCDE. Estas políticas se han encontrado con insalvables dificultades que han provocado el fracaso de una auténtica inclusión de los alumnos con NEE en las aulas normales. La escuela es el lugar iniciador por excelencia de la inserción social, *el mejor crisol de lucha contra toda exclusión*, conforme al pensamiento que recogemos en el inicio de estas reflexiones (Delors, 1996).

Los proyectos europeos nos abrieron a una ventana de enormes riquezas y de un reto sobrehumano. Conocimos intentos de transformación de estructuras

y de proyectos de grandes valores, pero a costa de una dedicación que rayaba en lo sobrehumano, para chocar, definitivamente, con lo imposible. Pretender el trasplante de corazones, de árboles o de personas, masivamente, eliminando las experiencias y los medios anteriores, era un intento rayano en locura. Vemos cómo ha evolucionado la medicina, transformando los hospitales de nuestras ciudades, lo que ha significado inversión, espacios y recursos, selección de profesionales, nuevas estructuras y formas de trabajo, etc., y sentimos sana envidia y decepción, a la vez, al constatar que la educación ha tenido que volver sobre sus pasos, frustrando un intento sin las previsiones de cambio que todo ello conlleva. Los retos que se adivinan superan cualquier intento voluntarista, aunque justamente las mejores iniciativas constatadas las hemos encontrado en ámbitos profesionales vocacionados, dispuestos a llevar a la práctica lo que les dicta su confianza en un sistema de creencias y de valores.

La gran diversidad del campo de las discapacidades, de las NEE y de las carencias de la educación nos lleva a tomar una postura ante la tesitura de responder de alguna forma a esta situación de necesaria mutación. Creemos en la necesidad de un nuevo paradigma que solo podemos concebir orientados y guiados por la propuesta mediadora del profesor Reuven Feuerstein, y que podríamos titular así: *Hacia una educación inclusiva a través del desarrollo cognitivo*. Al estilo de una medicina general que inmediatamente canaliza la intervención terapéutica de forma particular y diferenciada para cada problema, así creemos que debe actuar el experto psicopedagogo o terapeuta. La solución no es otra que la formación terapéutica y clínica de los mediadores, para que, conociendo los principios psicopedagógicos, puedan asimilarlos y aplicarlos con su necesaria adaptación a cada uno de los grupos de problemas integrados en el polisémico concepto de NEE. La cuestión esencial está en entender los procesos que llevan al desarrollo de las capacidades de los alumnos. No hablamos de un paradigma definitivo sino de una propuesta integral y ecléctica de diagnóstico e intervención terapéutica que desarrollaremos en estas páginas.

Necesitamos una *pedagogía con rostro humano* (Feuerstein, 2006) que sea el núcleo transformador de todos los ámbitos que constituyen el cambio educativo: nuevo ambiente escolar, trabajo en equipo, visión integral e interdisciplinar,

formación de habilidades cognitivas, enseñar a pensar, construir personas libres y autónomas, etc., con la absoluta convicción de que el futuro de la educación pasa por la formación de mediadores, por la formación de formadores que puedan liderar el cambio educativo que necesita la sociedad del conocimiento, como acertadamente sintetizó el Dr. Lebeer:

Es preciso adaptar sistemas de currículo y evaluación diferenciados. Es necesario transformar por completo el sistema educativo y el modelo de educación, meramente orientado a los resultados, hacia una manera de educar orientada a los procesos, en la que se pone mayor énfasis en aprender cómo aprender. El objetivo es construir en los niños la capacidad de aprender de una manera más independiente. (2005, p. 9)

Un campo minado

El mundo educativo choca con una caída lamentable de las utopías. Los valores están en crisis, la escuela sigue su lenta reconversión, los educadores no están preparados para atender a la diversidad de alumnos que llegan a las aulas, la sociedad vuelve la espalda a la educación, como si fuera un tema marginal... La historia de la inclusión es la historia de la buena voluntad, de los intentos fallidos, de querer construir la casa empezando por el tejado.

Partimos de un vocabulario nuevo, no siempre asumido ni aceptado por todos los países con igual interpretación. Pero lo más importante es reconocer la falta de una política eficaz que transforme estructuras y elimine las barreras que impiden a estos educandos la plena inclusión en la vida escolar. El rechazo ha sido manifiesto por parte de todas las instituciones que se han visto desbordadas, sin medios humanos ni técnicos. No son fáciles las panaceas educativas y menos aún las que exigen un cambio estructural. Parece que la administración, una vez lanzada la ley, se hubiera puesto a mirar hacia otro lado, sin solucionar los problemas reales que exigían cambios más sustanciales y no simples normas. Los mismos padres han constatado la ineficacia de una norma que les hace abandonar los *centros de educación especial* para buscar acomodo en los *centros educativos oficiales* —públicos o concertados— que los reciben a

regañadientes o con disgusto, porque no tienen dónde ni cómo atender a los niños con NEE.

Aunque se constatan loables intentos, el más próximo es Inside, por nuestra participación en su continuidad en Inlues, buscando cuáles eran los programas inclusivos en las políticas educativas de la Comunidad Europea. Muchas de las ideas aquí plasmadas tienen esta recopilación como referente principal¹ (www.inside.downsnet.org; www.inlues.org).

Necesidad de un nuevo paradigma

Los cambios culturales se han ido sucediendo a lo largo del tiempo. Estamos acostumbrados a los cambios de paradigma en la sociedad contemporánea. Vivimos en *la tercera revolución educativa* (Esteve, 2003, p. 51): la primera se produjo con la incorporación de toda la población a la educación primaria; la siguiente es la ampliación de obligatoriedad de la educación secundaria; la tercera se inaugura con la eliminación de la pedagogía de la exclusión, haciendo que convivan en una misma aula alumnos de excelente nivel con otros fracasados o con retrasos significativos y con NEE. Se va consiguiendo una extensión y democratización de la educación, con la esperada mejora de la calidad y el desarrollo del talento y la apertura a la sociedad del conocimiento.

¿Sobre qué pilares se asentaría el nuevo paradigma? Se reitera con insistencia la misma propuesta: revisar nuestros métodos a la luz de las corrientes pedagógicas más exitosas en los sistemas educativos actuales. Volveríamos ahora a consultar toda una prolífera bibliografía, pero será más eficaz señalar las columnas sobre las que pretendemos elaborar el nuevo paradigma. Por nuestra parte, convencidos de la consistencia, la riqueza conceptual y la eficacia comprobada de los diversos programas, proponemos la síntesis integral del paradigma mediador sociocognitivo constructivista.

¹ Véanse a este respecto las páginas www.inside.downsnet.org y www.inlues.org

¿Qué elementos o tendencias dan identidad al paradigma? El paradigma se destaca por los siguientes aspectos:

- Centrado en el sujeto educativo: dignidad, integralidad de la persona, en todas sus dimensiones: humana, psicológica, social, axiológica, religiosa y profesional. Propende a una educación adaptada a las necesidades de los alumnos.
- Da importancia a la experiencia educativa como vivencia enriquecedora: la educación como un camino de construcción total e interioridad. Riqueza de oportunidades de formación en competencias.
- Está orientado a aprender a aprender para aprender a pensar con autonomía, sentido crítico y capacidad para aprender a lo largo de toda la vida.
- Es inclusiva, iniciadora y preventiva: da importancia a los primeros años de crecimiento.
- Tiene cuidado especial de la familia. Se enfoca en lo social, en las TIC, en la cultura, en la vida de ocio y en los intereses personales. Elimina los determinismos del entorno.
- Concede importancia al desarrollo cognitivo: forma en habilidades cognitivas, desarrolla todas las inteligencias, su capacidad de abstracción y razonamiento, toma de decisiones, aporta a la solución de conflictos, propicia la creatividad y el sentido crítico.
- Enseña la comprensión, tanto intelectual como humana, que supere fobias y estereotipos sociales, que ayude a descubrir el sentido de la vida.
- Propone la socialización ética, la formación de la voluntad, la atención a la experiencia de valores, el trabajo en equipo, la dedicación y el esfuerzo. Da importancia de la vida y a los lazos en la comunidad. Promueve una escuela proyectada a la vida. Propone aprender a vivir juntos.
- Sostiene que el conocimiento es primordial, como medio y fin. Promueve un conocimiento pertinente y global, fundamentado en los conocimientos básicos: lectura, idiomas, destrezas.
- Emplea métodos abiertos, interdisciplinarios, científicos, innovadores, eclécticos. Da apertura al trabajo y la interacción en redes internacionales. Busca una visión global.

- Presta atención especial al equipo docente: profesionalidad y formación permanente, estilo mediador de acompañamiento, investigación e innovación.
- Fomenta la apertura a la familia, la sociedad y las instituciones. Propone la formación de los padres, con participación e implicación permanentes.
- Prepara para una sociedad competitiva e incierta, e invita a la responsabilidad y el compromiso para la construcción de una sociedad mejor.
- Sirve para que la experiencia educativa prepare para vivir con plena autonomía y libertad; exige desarrollar la metacompetencia básica que enseñe a saber pensar.

La primera función de la confianza es desarrollar capacidades que permitan dotar a los educandos de competencia y confianza, para afrontar los nuevos aprendizajes y desenvolverse con soltura en una sociedad incierta. En el campo pedagógico la tendencia se sintetiza en aprender a aprender, con los cuatro enfoques implícitos que abarca campos complementarios de aprendizaje: *técnicas de estudio, aprender a razonar, estrategias de aprendizaje y aprendizaje metacognitivo* (Martín y Moreno, 2007, p. 21).

La experiencia de formación de docentes nos lleva a la convicción de que las recetas no solucionan el problema. Señalaremos algunas orientaciones por donde avanzar en este cambio de paradigma:

- Crear entorno cálido: ante todo acoger, aceptar a cada educando con todas sus necesidades y carencias. Sería la consecuencia de profundizar en el concepto antropológico que comporta la noción de *educación*. El ambiente depende del mediador. La responsabilidad de todo proyecto y de todo intento modificador, potenciador, está en manos del mediador.
- Diagnosticar con claridad las auténticas causas de los problemas. Las evaluaciones estáticas, cuantitativas, selectiva, tras la búsqueda del QI y de la clasificación; necesita el apoyo de la evaluación dinámica, que tenga en cuenta los aspectos no cognitivos que intervienen en el desarrollo potencial de cada persona. Se debe huir del encasillamiento determinista del QI.

- La intervención focalizada en el desarrollo de capacidades: no buscando los resultados definitivos, ni al margen de los contenidos básicos (Martín y Moreno, 2007, p. 39), sino “despertar sensibilidades, capacidades, atendiendo a los procesos que nos permitan descubrir los ‘microcambios’ y los avances, por pequeños que sean” (Feuerstein, 1980). Ayudar a madurar y a crecer a cada uno a su ritmo.
- Crear motivación y gozo de aprender: aunque a veces necesitemos empezar por despertar sentimientos y afectos, empatía y comprensión, bases imprescindibles. Saber establecer ritmos adecuados al éxito que toda persona debe saborear para crecer en autoestima.
- Hay que introducir constantemente la novedad, la provocación despertadora: el docente o terapeuta debe manejar con soltura los recursos, las estrategias, los tiempos y las modalidades. Si aprender es transformar la información, la creatividad es la que tiene el papel de saber adaptar con maestría la pregunta o la novedad de cada lección.
- El protagonista: el actor es el educando. Lo importante no es lo que enseñamos, sino cómo lo aprende el alumno, qué actividad programamos para que el alumno necesite implicarse. Combinar personalización y autonomía.
- Profesionalidad: vamos a ir descubriendo cada día nuevas dificultades, nuevas reacciones, que nos obligarán a cambiar el estilo de intervención y los medios a emplear. La flexibilidad es propia del experto que sabe acomodarse a las necesidades del paciente o a los problemas que reclamen nuestro ingenio o paciencia. Necesitamos contar con profesionales conocedores de su oficio y vocacionados.
- Pero la profesionalidad tiene también su método: necesitamos planificar la tarea, dar continuidad y perseverancia a la intervención o a la terapia iniciada. Aunque el método tenga unos pasos, estos pueden cambiar de orden e intensidad. Podemos empezar con un juego, una pregunta, una lectura de textos o imágenes, como punto de arranque, pero no debemos perder de vista nuestros objetivos y criterios orientadores de la mediación. Solo con la perseverancia y el esfuerzo se cristalizan los aprendizajes.
- Baste insistir en los dos elementos más novedosos del paradigma: el reconocimiento de las disfunciones del educando en cualquiera de las fases (*input*, elaboración o *output*), con la expresión de dificultades de

aprendizaje. Hay que saber interpretarlas para encontrar con qué tipo de actividad cognitiva (definición, comparación, clasificación, entre otras) podemos emprender el desarrollo de una habilidad cognitiva que ayude a la comprensión del problema. Pero el nuevo elemento innovador se halla en el *insight*, mediante el cual buscamos la elaboración verbal de un principio generalizador y la aplicación de los aprendizajes a otras materias o a otras situaciones de la vida. Este es el nudo gordiano y el desenlace al que siempre debemos tender, para que los aprendizajes adquieran sentido para el educando.

Adey y Shayer (1994), especialistas en la enseñanza de las ciencias, aportan una explicación del sentido del “aprender a aprender” aplicable a cualquier tipo de intervención. No hay aprendizaje sin implicar al educando en este y sin que sea consciente y controle sus procesos; por eso, a este aprendizaje de segundo orden se le llama *metaaprendizaje*, una actividad sobre el aprendizaje que exige el acompañamiento del mediador, pero cuya importancia está en analizar los elementos que lo desarrollan:

- Aspectos cognitivos centrales: la capacidad general de procesamiento, las habilidades especiales (verbales, espaciales, numéricas, sociales).
- Elementos cognitivos acompañados de los afectivos (disposiciones, motivación, actitudes, autoeficacia, creencias del alumno).
- Tanto los elementos cognitivos como los afectivos, que deben situarse en un contexto social, formando parte de los valores grupales, las experiencias previas, los estilos pedagógicos, etc.
- Recursos de la mediación, las estrategias y medios adaptados del docente-mediador que dan sello específico a la intervención (Adey y Shayer, 1994, p. 38).

Una pedagogía con rostro humano

La educación representa el umbral de todo ese campo semántico, pues ella abarca cuanto podemos decir de la acción intencional de desarrollo integral del ser humano a través de una pedagogía. El concepto de educación debe

entenderse con base en estos tres campos disciplinares que enmarcan su plena identidad:

- Antropología: centrada en el conocimiento del sujeto que queremos educar, sus cualidades, necesidades y potencialidades. Conocer al educando es el primer paso para la plena construcción y formación de la persona. La auténtica antropología pedagógica debe ser “presencial” (Buber, 2001) y partir del trato directo con el hombre: el de la relación con las personas. Kerschensteiner le exigirá como condición primaria al educador la capacidad de “penetración psicológica”, que se completa por la acción en el seno de una comunidad pedagógica.
- Teleología: la ciencia de los fines, que nos orienta hacia qué metas tendemos, qué tipo de persona queremos formar, con qué cualidades, competencias, actitudes y valores. Educar exige personalizar, socializar y formar al ciudadano para la vida. Nos ayuda a definir qué tipo de alumno queremos formar, concretando la utopía abierta de la perfección humana.
- Pedagogía: es el arte y la ciencia, la teoría y la técnica de la educación. El concepto fundamental de la pedagogía es *la educabilidad del alumno* (Herbart). La educabilidad es la capacidad receptiva, la disposición o la plasticidad; es *modificabilidad* para Feuerstein, y *potencialidad ZDP*, para Vygotski; la tendencia activa a aprender los contenidos y los valores necesarios para la formación integral. Hoy se subraya el papel imprescindible, la implicación y el esfuerzo del sujeto en su propia formación. La ciencia nos orienta y ayuda a buscar los medios más adecuados de todo orden para una educación integral de calidad.
- Didáctica: ciencia y arte de la enseñanza, de los métodos de instrucción que organizan los procesos de aprendizaje.

La primera cuestión apunta a lo más nuclear de la educación: los fundamentos antropológicos, saber qué necesidades tienen los alumnos de hoy, cómo son, cuáles son sus intereses y sus sueños, cómo aprende... Si la educación se reduce a la simple transmisión de conocimientos y no está fundada y centrada en el auténtico protagonista de la educación, que es cada alumno, caemos en uno de los reduccionismos más graves de las políticas educativas de hoy. La formación

integral no puede quedarse en las teorías laicistas y a la exclusión del debate, del intercambio y de la confianza absoluta en los educadores. Los alumnos de hoy necesitan imperiosamente profesores con calidad humana, capaces de suplir las enormes carencias de la familia, la agresividad de los *mass media*, de la sociedad, de las nuevas exigencias de la inmigración, de la multiculturalidad y del bombardeo de contravalores de la sociedad de consumo. La frustración de los adolescentes, su abandono y las depresiones —que llevan a algunos al suicidio— interpelan seriamente el papel de la escuela en una sociedad que necesita valores humanos ante todo (Cyrulnik, 2011).

La última publicación con firma del profesor Reuven Feuerstein (2006) lleva este sugestivo título: *Una educación con rostro humano*. Es un oportuno revulsivo y un documento sensibilizador para todos los educadores. Feuerstein nos invita a abandonar actitudes a menudo pasivas y resignadas ante los problemas pedagógicos, y a asumir una pedagogía generosa, activa e innovadora. Nos lanza a tener “una actitud optimista, creer que toda persona es capaz de cambiar a cualquier edad, cualquiera que sea el problema y su gravedad”. Este es el primer paso de comprensión que nos piden hoy los alumnos. Los educadores podemos llegar a ser víctimas de teorías deterministas, fixistas, que nos hacen claudicar de nuestra misión formadora. Otras profesiones se sienten espoleadas ante estos retos y ante los nuevos desafíos que crea la propia inteligencia del hombre. Por eso es necesario fundamentar bien el paradigma que estructura los principios y la praxis para el futuro. Necesitamos actualizar nuestro sistema de creencias sobre la educación, sobre el ser humano, sobre el saber, porque en estas ideas está la fuente de nuestra inspiración, nuestra creatividad y la motivación más honda de nuestra dedicación pedagógica.

La teoría central es la de la *modificabilidad cognitiva estructural* (MCE). Su postulado central es la propensión del ser humano a modificar su estructura cognitiva, su nivel de funcionamiento mental, emocional, intelectual y comportamental. El ser humano tiene una gran plasticidad y un enorme poder adaptativo. Este cambio podrá producirse en cualquier edad de la persona y ante cualquier problema, no importa cuál sea su etiología. Este rechazo del determinismo condicionante del cambio nos invita a pensar en la *resiliencia* y en la experiencia

de aprendizaje mediado (EAM), liberadores de los más graves traumas sufridos en la vida.

Por esta misma razón, Feuerstein se rebela contra los métodos psicométricos que dan un pronóstico pesimista de los alumnos y los recluyen en instituciones para niños inadaptados, convirtiéndose así en causa de su propio fracaso futuro. Consecuente con esta intuición, establece los tres sistemas complementarios que va a aplicar para generar esta modificabilidad: la evaluación dinámica del LPAD, la EAM y la creación de entornos modificadores, que sirvan de plataforma para una intervención eficaz. Toda una propuesta formadora con absoluta vigencia y actualidad para los educadores, pero contando siempre con la mejor de sus enseñanzas que es su propio testimonio de vida: "El hombre contemporáneo escucha más a los testigos que a los maestros, y si escucha a los maestros es porque son testigos ejemplares" (Pablo VI).

El aprendizaje autorregulado o metacognitivo merece una atención especial por su centralidad en la tarea del docente, ya que con él se ponen en juego estrategias esenciales que ayudan a dominar de mejor manera el proceso completo, para ser consciente y controlar cómo aprendemos. Los tres bloques de atención que nos propone Flavell (1985) son: tarea, sujeto y método.

Conjugar estos tres elementos marca un logro en los procesos de atención, en este "viaje interior" que es la educación (Delors, 1996, p. 108), para aprender cómo aprender, que implica un conocimiento reflexivo de los elementos esenciales en el aprendizaje: sobre la persona, el contenido o la tarea y sobre las estrategias para aprender.

- Con relación al sujeto que aprende: el control y la regulación del proceso de aprendizaje exigen al estudiante, ante todo, la reflexión sobre sí mismo. El estudiante debe interrogarse sobre lo que es aprender para él, qué siente al aprender, qué no conoce o no entiende, cómo puede ayudarse, cómo se siente, qué siente, cómo asume los éxitos y los fracasos, qué autoimagen percibe y desea, cómo se ve ante los demás.

- Con relación a la tarea o contenido: destacando las exigencias que conlleva la complejidad y la abstracción de las actividades, plasmadas en las operaciones que se deben realizar.
- Con relación al método o a las estrategias: las estrategias dan soltura y competencia al alumno, pues su dominio crea automatismos que, a la larga, llevan al éxito con menos desgaste y menos comisión de errores, lo que a su vez acrecienta la motivación en el aprendiz. Pero no debemos olvidar la necesaria implicación que exige la inevitable repetición de tareas o ejercitación, que es la condición para cristalizar los aprendizajes.

El cambio profundo que sugerimos pasa por asimilar esta perspectiva concientizadora para llegar al auténtico sentido del arte de educar. No hay aprendizaje sin metacognición; no podemos llegar a hacer al educando artífice de su autoconstrucción sino a través de esta toma de conciencia de sus propios procesos de crecimiento. Este cambio exige un experto docente-mediador, sabedor de su lenta tarea de despertador y concientizador de cada uno de sus alumnos, que domine cada uno de los pasos que hacen del educando el auténtico protagonista, responsable y dueño de su progreso.

Una educación adaptada a las necesidades de los alumnos

¿De qué necesidades hablamos? La inclusión es un concepto más amplio y transformador que el de la integración escolar, pues lo que pretende la inclusión es la plena incorporación de todos los alumnos con NEE en la vida educativa, eliminando toda barrera que impida su éxito escolar y la participación en la vida del aula. Pero el camino es largo para esta inclusión educativa y social, conforme encontramos en el informe de la profesora Buisán (2011, pp. 13-23) sobre la inclusión.

Hay un largo recorrido en busca de un concepto admitido por el Comité Internacional de las dificultades de aprendizaje (DA). Hacia finales de los años sesenta se consolidó el término *dificultades de aprendizaje*, pero el debate sigue incorporando matices, y fue en 1990 cuando Hammill, por el NJCLD, acuñó la definición de dificultades de aprendizaje que tomamos por su concreción y amplitud:

DA es un término alusivo a un grupo de trastornos que se manifiestan por dificultades significativas en la adquisición y uso de la escucha, el habla, la lectura, la escritura, el razonamiento y las habilidades matemáticas. Estos trastornos son intrínsecos al individuo y se supone que se deben a la disfunción del SNC y pueden aparecer a lo largo del ciclo vital. Pueden coexistir con las dificultades de aprendizaje, problemas conductuales, control y autorregulación, percepción e interacción social, pero no constituyen por sí solos una dificultad de aprendizaje. También pueden darse las DA asociadas a otras condiciones de discapacidad (deficiencia sensorial, retardo mental, trastornos emocionales graves) o con influencias ambientales (diferencias culturales, enseñanza insuficiente o inadecuada), no siendo el resultado de estas condiciones o influencias.

El síntoma o resultado en el que desembocan las DA se ha acuñado como *fracaso escolar*; es un nombre genérico, pero al analizar las causas se ha proyectado la etiología a la escuela y a las dificultades en la enseñanza. Aparece después el análisis comparativo de las exigencias de los alumnos escolarizados y las de aquellos que presentan alguna discapacidad. Surge entonces la atención a la diversidad como posibilidad de un desarrollo diferenciado, con exigencia de mediaciones y apoyos diversos. La regulación legislativa prevé soluciones integradoras y compensatorias en el sistema escolar, pero prevalecerá el concepto de educación inclusiva, con el que desde el *Informe Warnock* (1978) y la posterior *Declaración de Salamanca* (1994) se pretendía una transformación del estatus de los educandos con NEE, brindándoles una igualdad de oportunidades para su participación en los procesos de aprendizaje, sin discriminación de las personas que presentan características diferentes. Los principios inspiradores de la inclusión los resumimos así:

- Todos los miembros de la comunidad colaboran para facilitar el crecimiento y el desarrollo personal y profesional individual, la cohesión entre iguales y los otros miembros de la comunidad.
- La diversidad de todas las personas que componen la comunidad educativa se considera un hecho valioso que favorece el enriquecimiento de todo el grupo, la interdependencia y la cohesión social.

- Se busca la igualdad y la excelencia de formación para todo el alumnado y se reconoce su derecho a compartir un entorno educativo común en el que cada persona sea igualmente valorada.
- La atención educativa va dirigida hacia una mejora del aprendizaje de todo el alumnado, que comporta la adaptación a sus características individuales.

Se trata de un salto cualitativo de actitudes, normas y conductas, que resumimos en la tabla I.

Tabla I. Contraste entre los enfoques tradicional e inclusivo

Enfoque tradicional	Enfoque inclusivo
Centrado en el aula	Centrado en el alumno
Se basa en resultados cuantitativos de los test lógico-matemáticos	Se fundamenta en el diagnóstico (evaluación estática y dinámica)
Proporciona estrategias al profesorado	Elabora programas individuales
Se da apoyo al alumno en la clase ordinaria	Sitúa al alumno en programas específicos

Fuente: elaboración propia.

¿Qué medidas especiales se implantan para la atención a la diversidad? Se pueden agrupar en tres bloques:

- a) Medidas de carácter general de ordenación educativa (elección de objetivos, contenidos, criterios de evaluación, líneas pedagógicas, proyectos y modelos organizativos) y medidas de intervención educativas (decisiones del profesorado sobre su acción docente: adaptación curricular, organización en el aula, propuestas didácticas adecuadas al grupo de clase).
- b) Medidas específicas de carácter ordinario: el refuerzo en primaria y secundaria, la optatividad y opcionalidad en Secundaria.
- c) Medidas extraordinarias de atención a la diversidad: permanencia o reducción de un año de escolaridad, adaptación curricular individual (ACI), programa de diversificación curricular (PDC), aulas de aprendizaje de tareas (AAT), proyectos de intervención educativa específica (PIE), programas complementarios de escolarización (PCE) y programas de garantía social (PGS).

¿Qué exigencias comporta la atención de la diversidad de alumnos con NEE? Podemos enumerar toda una lista de elementos o recursos:

- Esfuerzos económicos y personales para garantizar su correcta aplicación.
- Contar con un equipo docente consolidado, una plantilla amplia de profesionales para atender una *ratio* óptima.
- Disponer de tiempos de reflexión y la participación, con el fin de conseguir la implicación de toda la comunidad educativa.
- Tener espacios y modelos de agrupación que posibiliten la interacción, el análisis y la revisión permanente de materiales curriculares.
- Conseguir la implicación de los compañeros de aula en el trabajo didáctico, potenciando un sistema educativo que no se centre exclusivamente en el profesorado.
- Promover el aprendizaje entre iguales, favoreciendo la participación de los alumnos.

Quedan muchos temas de mentalización del profesorado —y de los padres—, empezando por la valoración de la heterogeneidad del alumnado como una riqueza y un recurso para el aprendizaje dentro del aula. Aunque a veces se agrupe a los alumnos distintos, también se busca la homogeneidad para favorecer las condiciones de trabajo para profesores y alumnos. A medida que aumentan los niveles de la educación las barreras inclusivas aumentan y se reducen los medios facilitadores de la inclusión.

La formación del profesorado es la panacea para avanzar hacia una educación inclusiva. El profesorado desempeña un papel imprescindible en la educación inclusiva. Si bien necesita una formación inicial que le dé las claves para entender lo que sucede y en su entorno y le facilite el análisis y la intervención en los problemas de manera creativa, necesita el acompañamiento efectivo con el asesoramiento y la formación continua. Es fundamental una buena preparación en estrategias didácticas. La utilización de una metodología de la mediación adecuada le permite:

- Comprender el aprendizaje y sus procesos. Ser capaz de reflexionar sobre cómo aprenden los alumnos, hecho que implica la predisposición para desarrollar la capacidad de la reflexión crítica sobre la propia práctica docente, como vía fundamental para transformarla y mejorarla, y para comunicar e intercambiar sus experiencias, conocimientos y habilidades a otros educadores.
- Tener buen conocimiento de los contenidos. Los docentes necesitan estar al día y han de actualizar sus propios mapas mentales organizativos. Un conocimiento profundo, detallado y situado de su disciplina les permitirá ponerlos en relación con otros ámbitos del saber, y los problemas emergentes y su potencial para fomentar en el alumnado procesos profundos de comprensión del mundo físico, tecnológico, social y cultural.
- Tener comprensión pedagógica para relacionar el conocimiento sobre el aprendizaje con el de los contenidos, a fin de desarrollar una enseñanza que favorezca la adquisición de los conocimientos del alumnado, y también captar cómo la diversidad de este influjo en su aprendizaje y cómo todo esto interactúa en su propia clase y en el centro.
- Estar dotado de comprensión emocional que exige que los docentes sean sensibles a las diversas culturas de los estudiantes y estén dispuestos a implicar a sus familias y comunidades en la tarea de llevar el aprendizaje a niveles superiores.
- Ser mediador y facilitador de la relación entre todos, ya que en el mundo actual el aprendizaje del aula está influido por lo que sucede dentro y fuera la escuela y depende del apoyo y de las aportaciones de una amplia gama de personas e instituciones.

La aportación clínica del paradigma mediador

Tal vez se ha estudiado la propuesta teórico-práctica de Reuven Feuerstein desde un posicionamiento crítico o falta de atención a sus aportaciones clínicas. Convencidos que aquí no podemos sino referirnos a los elementos esenciales, entre estos destacaría el *mapa cognitivo*, y dentro de los siete parámetros que lo conforman destacaría el catálogo de *funciones cognitivas deficientes* (FCD) y la taxonomía de habilidades de pensamiento (*operaciones mentales* [OM]), que

constituyen los elementos dinamizadores de toda su propuesta pedagógica. Obviamos la aportación del LPAD: modelo de evaluación dinámica para la exploración, el diagnóstico y el pronóstico de toda intervención mediada.

Es necesario advertir la doble proyección del modelo de Feuerstein para contextos de rehabilitación clínica, pero también para su aplicación con educandos sin graves problemas (fracaso escolar, DA en los aprendizajes de aula) en la praxis pedagógica del aula. Todo ello está condicionado a la formación y asimilación de la teoría y de su aplicación a los distintos problemas educativos.

Si lo que se pretende es ayudar a construir la persona del alumno, ayudar a potenciarles y sacarles de sus carencias o limitaciones, estamos en el corazón de las NEE que nos ocupan, cualesquiera que sean. Así lo trabaja desde hace más de un lustro en su centro internacional (ICELP) de Jerusalén. Aunque realmente lo que se trabaja en toda intervención psicopedagógica son aquellos aspectos positivos que permiten un avance y que expanden su influjo positivo sobre las lagunas del educando. Pero de lo que se trata es de conocer y diagnosticar las dificultades del educando para saber cómo intervenir. Este es precisamente el secreto de Feuerstein, sobre lo que él construye su teoría sobre la MCE, creyendo que muchas de las carencias se han producido por falta de una EAM. Esta será la acción concreta del mediador en su tarea de intervención mediada.

Pero la aportación clínica de Feuerstein es la que nos interesa resaltar en este estudio. Esta es una de las aportaciones más enriquecedoras de la observación sistemática de la etiología de los problemas de los educandos con NEE, pues fue esta observación-búsqueda continuada lo que le permitió traducir las disfunciones, las NEE, las carencias o privaciones en un repertorio de FCD, que iluminan el camino de cualquier psicoterapeuta para ver ahí reflejadas todas las posibles dificultades de aprendizaje (DA) que nosotros encontramos en los procesos de aprendizaje de los educandos.

De la experiencia con alumnos con NEE, con alumnos con fracaso escolar y con DA, hemos ido dando respuestas o propuestas útiles. Presentamos una síntesis en cuatro columnas:

- a) Fases del acto mental: 1) *input*, 2) elaboración, 3) *output* y 4) factores afectivo-motivacionales que afectan al proceso.
- b) Formulación positiva: corrección de las FCD.
- c) Dificultades de aprendizaje (más comunes).
- d) Mediación para la construcción del pensamiento.

Se trata de una síntesis que previamente deberíamos introducir definiendo las FCD como prerrequisitos del funcionamiento humano. Son un potencial psicobiológico, base del funcionamiento cognitivo. Es un potencial estático que con las actividades (OM) se transforma en dinámico. Las OM son el motor de nuestro potencial cognitivo. La analogía del *hardware* (la máquina, plataforma técnica) necesita el *software* (programa de acción), energía dinamizadora que lo ponga en movimiento. Nuestras capacidades —potencial— no se desarrollarían sin la actividad de las operaciones mentales. Por eso el gran ejercicio didáctico de Feuerstein ha consistido en establecer una secuencia del proceso de intervención —fases del acto mental—: *input*, elaboración y *output*:

- La importancia del *input* radica en ser la puerta de entrada de la información, que condiciona los otros dos procesos, pues debe decodificar, identificar la información, poner en acción los conocimientos previos, despertar los sentidos... Todo esto exige maduración. Es la fase de la adaptabilidad del estímulo para que sea reconocido o identificado por el alumno.
- La fase de elaboración está oculta a nuestros ojos, ya que toda OM es una actividad interiorizada —una abstracción—. Es la etapa central de la transformación que solo sabemos cómo ha procedido el alumno por indagación y cuestionamiento (mayéutica) sobre los procesos combinados que ha dispuesto. Aquí se activa todo el repertorio de habilidades y estrategias, de conocimientos y de experiencias. Es la caja negra que descubre relaciones, proyecta sentido y genera la extrapolación, *insight*, metacognición, *transfer* y las conclusiones o generalizaciones.
- Como se comprende, la última fase de respuesta o salida, *output*, viene determinada por las dos anteriores; es su consecuencia.
- Pero hay una fase implícita en todas que es el componente afectivo-motivacional que baña toda acción humana. De ahí la importancia de acercarnos

a los procesos de aprendizaje desde la mediación, adaptándola según los criterios de mediación que Feuerstein propone. Hacemos alusión a conceptos piagetianos a lo largo de esta revisión, para constatar las fuentes inspiradoras de nuestro autor de referencia.

En esta aplicación concreta a las NEE de los educandos encontramos el desafío de los docentes y terapeutas, pues el abanico de necesidades es inmenso. Si bien podemos afirmar que hay una serie de DA más frecuentes en las aulas, que estarán en la base de la aplicación de estos criterios, como: problemas auditivos, visuales, motrices, déficits de lateralización, dificultades lectoras, dislexias, comprensión lectora, disgrafías, problemas de lenguaje oral, discalculias y dificultades en el aprendizaje matemático, déficits de atención, hiperactividad, etc., sin contar otras dificultades añadidas por motivos de emigración, separación de la cultura autóctona, aprendizaje de otro idioma, adaptación social... Es una lista interminable que constituye el meollo de este radical cambio educativo que preconizamos.

Sintetizando el sentido de las FCD, podemos concluir:

- El listado de las FCD no es exhaustivo. Es, sin embargo, un modelo referencial de pedagogía clínica, útil para toda intervención terapéutica con alumnos con NEE.
- Cada fase del acto mental condiciona a la siguiente. De ahí su necesario orden de atención y remediación.
- El trabajo mediador se basa en saber discernir procesos en clave clínica, por la búsqueda de la etiología del problema, a partir de los síntomas como se manifiesta.
- Lo que importa es cómo abordamos el problema, con qué criterios, con qué actividades, para potenciar lo positivo y atacar indirectamente lo negativo.
- Para descubrir la importancia de las FCD debemos conocer las consecuencias en que incurre el alumno y en sus manifestaciones. Todo un trabajo clínico con cada educando.

- Los diversos criterios de la mediación marcarán las formas de adaptar nuestra intervención, según el problema del educando. Es la medida de la flexibilidad y de la experiencia del mediador.
- Al impartir cada materia o disciplina, se buscarán las formas específicas sobre la programación y regulación de cada uno de los procesos, estrategias y didácticas de enseñanza-aprendizaje.
- Hoy debemos insistir en las competencias básicas, como fundamentación de todos los aprendizajes, por los conocimientos, procedimientos y actitudes que generan. Sin esta base la mediación deberá tener un ritmo más lento. La coordinación de aprendizajes no puede olvidar todos los recursos de la mediación.

Conclusión: un nuevo pacto social para el cambio educativo

Edgar Morin denuncia como gran vacío de la educación, del ser humano, el desconocimiento de la condición humana o la significación del ser humano. La condición humana está desintegrada. Tenemos algo de psicología, algo de sociología, algo de biología humana, pero todos esos conocimientos se hallan dispersos. Ahora bien, enseñar la condición humana necesita movilizar todas las ciencias comprendidas, ya que nos encontramos en un pequeño planeta del universo. Requiere la contribución de las *ciencias humanas*, porque en el fondo la psicología nos indica cuál es nuestro destino como individuos, la sociología como seres sociales, la historia como personas con un destino integrado en la historia humana. Es decir que ser humano significa a la vez ser un individuo que forma parte de una sociedad y una especie.

Conocer a los seres humanos con su individualidad, subjetividad, pasiones, amores, sus locuras y sus ambiciones. Por eso su aporte es imprescindible para que cada uno descubra su propia verdad. Solo de esta manera la educación sería una forma de conocer y comprender mejor nuestra común condición, para aceptarnos con nuestras virtudes y defectos. (Morin, 2001, pp. 57-74)

Hay que negar todo determinismo humano, siguiendo el pensamiento optimista del maestro Feuerstein, a quien rememoré al encontrar este interrogante:

“¿Puede la vida humana individual llegar a ser una obra de arte?”. Esta es la pregunta que se hace Bauman en uno de sus más recientes libros (2009, p. 70). Aunque la respuesta está cantada, pues suena a pura retórica, la responde con Foucault: “Si una lámpara o una casa pueden ser una obra de arte, ¿por qué no una vida humana?”.

No podemos dejar de aludir a la obra liderada por el Gerardo Echeita (2006) para exponer los conceptos básicos sobre el significado de la inclusión escolar y sus implicaciones, tanto sociales como pedagógicas, que progresivamente se han ido presentando en apoyos didácticos y evaluativos, al estilo del Index para la inclusión. Otros documentos divulgados pueden localizarse en la web de la European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

Entre el presente y el futuro de la educación hay un muro difícil de saltar. Los educadores, y también toda la sociedad, deberían hacerse esta pregunta: “¿Dónde está la frontera entre el derecho a la felicidad personal y el nuevo amor, por un lado, y el egoísmo irresponsable que destrozaría una familia y quizás haría daño a los niños, por otro?” (Iván Klima, citado en Bauman, 2009, p. 158). No se cambian las mentalidades de un plumazo. Está pendiente un *nuevo pacto social-educativo*, lograr un compromiso de toda la sociedad ante la marginación, la exclusión, el fracaso y el abandono escolar (Tedesco, 1995). Motivar y mover las mentes de cuantos gobiernan y guían los pueblos, para que conozcan el valor trascendente de la educación para toda persona, como la más necesaria y la mejor inversión de futuro, es una empresa titánica que necesita una amplia mentalización de todos los docentes sobre la trascendencia de la educación.

La educación del futuro deberá ser una enseñanza fundamental y universal centrada en la condición humana. Es preciso que (los educandos) se reconozcan en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconozcan la diversidad cultural inherente a todo lo humano. (Morin, 2005)

Bibliografía

- Adey, Ph. y Shayer, M. (1994). *Really raising standards*. Londres: Routledge.
- Bauman, Z. (2009). *El arte de la vida*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2010). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- Bindé, J. (Ed.). (2001). *Keys to the 21st century*. París: Unesco.
- Buber, M. (2001). *La relation, âme de l'Education?* París: Parole et Silence.
- Buisán, C. (2011). *Reflexions sobre l'educació i el professorat. Inclusió i atenció a la diversitat*. Barcelona: ICE-UB.
- Cardinet, A. (2009). *Développer les capacités à apprendre: De Feuerstein à la médiation des apprentissages*. Lyon: Cronique sociale.
- Charpak, G. y Omnès, R. (2005). *Sed sabios, convertíos en profetas*. Barcelona: Anagrama.
- Corzo, J. L. (2007). *Educación es otra cosa*. Madrid: Popular.
- Cybulnik, B. (2011). *Rapport sur le suicide de jeunes enfants*. París: Odile Jacob.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Unesco.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment*. Glenview, IL.
- Feuerstein, R. (2006). *La pédagogie à visage humain. La méthode Feuerstein*. París: Le Nord de l'Eau.
- Fonseca, V. (1998). *Aprender a aprender. A educabilidade cognitiva*. Lisboa: Notícias.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.
- González de Cardedal, O. (2004). *Educación y educadores*. Madrid: PPC.
- Kuhn, T. S. (1992). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lebeer, J. (2005). *Inside: Cómo aprender a aprender en un entorno inclusivo*. Madrid: FERE-CECA.
- Machado, L. A. (1990). *La revolución de la inteligencia*. Barcelona: Seix Barral.

- Martín, E. y Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza.
- Morin, E. (2002). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Morin, E. (2005). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Ríos, P. (2004). *La aventura de aprender*. Caracas: Cognitus.
- Rodríguez, T. (1999). *La cultura contra la escuela*. Barcelona: Ariel
- Schwille, J., Dembélé, M. y Schubert, J. (2007). *Former les enseignants: politiques et pratiques*. París: Unesco.
- Sternberg, R. y Spear-Swerling, L. (1999). *Enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Santillana.
- Tébar, L. (2007). *La educación inclusiva o la revolución escolar*. Madrid: FERRE-CECA.
- Tébar, L. (2008). *El profesor mediador del aprendizaje*. Bogotá: Magisterio.
- Tébar, L. (2011). *O perfil do professor mediador. Pedagogia da Mediação*. São Paulo: SENAC.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- Universidad Nacional de Educación a Distancia. (2005). *Bases para una pedagogía humanista*. Madrid: autor.
- Vallés, A. (1998). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Valencia: Promolibro.
- Vygotski, L. S. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- *C.E. (2008): *Le contenu et la qualité d la formation des enseignants dans l'Union Européenne*. Culture et Éducation. Departement thematique. Politiques structurelles et de Cohésion., Mars 2008. Parlement Européen. Direction générale Politiques de l'Union. Étude.
- *C.E. (2008): *Commission Européenne: Améliorer les compétences pour le XXIe siècle: Un programme de coopération européenne en matière scolaire*.