

Los alumnos que viven en ambientes desfavorecidos: respuestas ¿especiales?

Asunción Moya Maya

Universidad de Huelva. Departamento de Educación

Francisco José García Moro

Centro «Ciudad de los Niños»

Resumen

Quando hacemos referencia a la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, a la integración de éstos en un currículum ordinario, parece que a quien nos estamos refiriendo son a aquellos con características muy determinadas: que no ven, que no oyen, que no se pueden mover, presentan un retraso madurativo, etc. Pero existen otros alumnos que no se pueden definir en los parámetros anteriores, pero que evidentemente presentan necesidades y problemas y que asimismo son alumnos de los centros; son los llamados eufemísticamente «deprivados socioculturales»

Los autores de este artículo se plantea cuáles son las respuestas que se ofrecen a las necesidades educativas de estos alumnos dentro de los centros en nuestro actual sistema educativo optando por medidas no tanto de carácter selectivo o compensador para definirse por las respuestas curriculares previstas desde la actual legislación educativa dentro de la «adaptabilidad del currículum». Las medidas y respuestas de deberán iniciar por adaptaciones a nivel de centro, en el aula, y en determinados casos de forma individual mediante procesos de adaptaciones curriculares individuales.

Palabras clave: necesidades educativas especiales, adaptaciones curriculares, ambientes desfavorecidos.

Resum

Quan fem referència a l'atenció als alumnes amb necessitats educatives especials, a la integració d'aquests al currículum ordinari, sembla que a qui ens estem referint són a aquells que tenen unes característiques determinades: que no veuen, que no escolten, que no es poden moure, que presenten un retard maduratiu, etc. Però existeixen altres alumnes que no es poden definir en els paràmetres anteriors, però que evidentment presenten necessitats i problemes i que tanmateix són alumnes dels centres, són els anomenats eufemísticament «deprivats socioculturals».

Els autors d'aquest article es plantegen quines són les respostes que s'ofereixen a les necessitats educatives d'aquests alumnes dins dels centres en el nostre sistema educatiu actual, i opten per mesures no tant de caràcter selectiu o compensador per definir-se per les respostes curriculars previstes des de la legislació educativa actual dins de l'«adaptabilitat del currículum». Les mesures i les respostes s'hauran d'iniciar per adaptacions en l'àmbit del centre, de l'aula i, en determinats casos, de forma individual mitjançant processos d'adaptacions curriculars individuals.

Paraules clau: necessitats educatives especials, adaptacions curriculars, ambients desfavorits.

Abstract

When we talk about students with special educational needs and their integration in an ordinary curriculum, it seems that we are referring to students with very specific characteristics: impaired, physically disabled, handicapped ... But there are other students who can not be defined within the previous standards, although they also have needs and problems and they are also students of the school. They are euphemistically called «socially deprived».

The authors of this article have reflected on the answers offered within the school to these students in our present educational system. These are non-selective measures nor try to compensate inequities, but they are curricular answers given by the present legislation within the possibilities of the «curriculum adaptability». The measures and answers should present be initiated by adapting the school curriculum, the classroom curriculum and when required the individual curriculum.

Key words: educational special needs, curricular adaptation, improvement social environment.

Estamos en un momento donde palabras como diversidad, comprensividad, adaptación... están en el vocabulario habitual de cualquier docente. Efectivamente, la LOGSE (1990) ha legitimado el abandono de la homogeneidad y el reconocimiento de la diferencia, de la diversidad, así como la respuesta a las necesidades que pudieran presentar los alumnos, todos los alumnos.

Cuando hacemos referencia a la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, a la integración de éstos en un currículum ordinario, parece que a quien nos estamos refiriendo son a aquellos con características muy determinadas: que no ven, que no oyen, que no se pueden mover, presentan un retraso madurativo, etc. Parece que los límites de «la diversidad» están definidos en estos problemas, y este concepto también parece tenerlo la propia administración educativa. El MEC, en el documento *Los alumnos con necesidades educativas especiales*, define taxativamente que se consideran alumnos con necesidades educativas especiales:

- 1) alumnos con sobredotación intelectual;
- 2) los alumnos con discapacidades:
 - a) psíquicas: retraso mental;
 - b) físicas: deficiencia motora;
 - c) sensoriales:
 - alumnos sordos;
 - alumnos ciegos.

Pero existen otros alumnos que no se pueden definir en los parámetros anteriores, pero que evidentemente presentan necesidades y problemas y que asimismo son alumnos de los centros; son los llamados eufemísticamente «deprivados socioculturales». El mismo término nos hacen pensar en alumnos que parecen tener un defecto, una enfermedad —«son deprivados»—, cuando en realidad son niños, jóvenes, que viven en ambientes desfavorecidos.

Esta deprivación podemos entenderla de acuerdo con Sánchez Palomino y Villega (1998, 161) como:

Un cúmulo de circunstancias que son perjudiciales o al menos pueden obstaculizar el normal desarrollo cognitivo, físico, emocional y/o social de las personas que viven inmersas en ambientes de pobreza cultural y/o material.

Esta situación, aunque parezca que nos es ajena y marginal, no podemos negar que es real y preocupante en determinadas zonas de las ciudades y en bastantes centros. Son alumnos que por causas familiares, sociales, culturales, etc., de las que no vamos a ocuparnos en este momento, presentan unas características que cualquier profesional que esté trabajando con ellos puede definir de manera bastante ajustada, aunque como señala De Miguel (1992) a veces tenemos unas ideas bastante estereotipadas del niño «pobre», que procede de ambientes desfavorecidos y que a veces no se corresponde con la realidad. Es usual encontrarnos con alumnos con falta de motivación, bajo nivel en las técnicas instrumentales, carencia de hábitos de trabajo individual, baja atención... En general nos encontramos con alumnos con dificultades graves en la adquisición de los aprendizajes básicos originadas por situaciones de privación de carácter cultural, social y/o económica.

¿Cuál es la respuesta prevista para estos alumnos?

Cuando planteamos esta pregunta, encontramos tres grandes ámbitos en cuanto a las respuestas escolares a la educación a la diversidad: las que se mueven en un marco claramente selectivo, las que responden a una concepción compensadora y las que se plantean la educación en el marco del desarrollo de personas diferentes.

En un ámbito de actuación selectivo, el éxito, el conocimiento..., son valores que lo definen. Los que no se ajustan a patrones fijados y comunes se les proponen iniciativas individuales como clases de recuperación, derivación a especialistas, repetición, etc.

Los valores que han inspirado estas iniciativas son de carácter asistencial: sin cuestionar el marco selectivo intentan reintegrar al alumnado rechazado. Se considera la diversidad como la relación entre lo «normal» y lo «problemático». Las innovaciones curriculares que aportan se realizan en campos considerados periféricos en el sistema ordinario: las clases de recuperación repiten con más tiempo los mismos contenidos y métodos; las repeticiones de exámenes y de curso; la derivación al especialista del alumnado difícil y el desarrollo voluntarioso y aislado del tutor o tutora de un trabajo personal de ayuda al alumnado, de relación con los padres y de mediación ante el resto del profesorado. La escasa incidencia en el desarrollo global del currículum y de las prácticas educativas se encargan de neutralizar los esfuerzos realizados a contracorriente.

A nivel ya más institucional, encontramos planteamientos definidos como «compensatorios» (CEJA, 1995). Estos programas tratan de dar respuesta a las grandes problemáticas a través de proyectos globales del centro: población de las zonas suburbanas de los núcleos urbanos, dispersión rural, movimiento

de poblaciones de carácter temporal, menores internados en «centros de protección y reforma», menores como hijos de internas que viven en instituciones penitenciarias, aulas hospitalarias. Estas iniciativas cargadas, sin duda, de buena voluntad no podemos dejar pasar por alto que eran las encargadas de «llenar el vaso de las carencias» para la plena integración en la cultura escolar. Existen numerosas críticas a esta concepción compensatoria al estar sus planteamientos, necesidades y medidas tomadas desde una postura económicamente y socialmente mayoritaria:

Tal enfoque contribuye a la perpetuación de la desigualdad «compensada» desde ayudas y medidas de protección que confirmaba el prejuicio existente hacia sus colectivos... el conjunto de ayudas que se presten a estos colectivos deben ir dirigidos a su integración, respetando las diferencias, pero no acentuarlas (Soria Gutiérrez, 1994, 32).

Nos vamos a detener en la escuela, en la respuesta que desde ésta deberían recibir las necesidades de los alumnos. Creemos que necesariamente estas medidas no pueden separarse ni aislarse de decisiones políticas, económicas, sociales..., pero que no vamos a referir en este espacio. Desde un punto de vista de la escuela, nos cuestionamos el porqué se considera la respuesta a estos alumnos como experiencias casuales y alternativas, ¿no son alumnos con necesidades educativas especiales?. Esta pregunta que para nosotros tiene una respuesta obvia, no está ya clara en algunas ocasiones para algunos centros y algunos profesionales no sólo de aulas ordinarias sino también especialistas en educación especial. Si realmente creemos en este planteamiento, ¿por qué no se adoptan las medidas de atención a la diversidad propuesta desde la Administración educativa? Dichos alumnos van a precisar estrategias y recursos educativos y comunitarios adaptados, que se regirán por los traídos y llevados principios de «normalización, integración y sectorización».

Si recordamos la respuesta a la diversidad, se plasma en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en el concepto de **adaptabilidad del currículum**. Este concepto supone para los alumnos con necesidades educativas especiales no el desarrollo de un currículum distinto, sino un currículum adaptado. Se pretende que estos alumnos alcancen los objetivos establecidos con carácter general para todos sus compañeros. Para la consecución de ello será necesario que los centros, como refleja el documento de la diversidad de alumnos en un nuevo modelo educativo «habrán de realizar las oportunas adaptaciones y diversificaciones curriculares» (p. 7).

Estas adaptaciones sólo serán posibles, como se señala en la *Guía de adaptaciones curriculares*, si «el currículum que la Administración prescribe es lo suficiente amplio, flexible y general como para responder a las necesidades que son comunes al conjunto de la población escolar» (p. 7). Como se recoge en este documento, los distintos momentos de concreción curricular son precisamente instrumentos para ir adecuando el currículum a contextos cada vez más concretos. Estos momentos quedan reflejados en el siguiente cuadro que este documento propone:

Los niveles de concreción como niveles de adaptación

Currículum	Población escolar
Proyecto curricular	Población de un centro concreto
Programaciones	Alumnos de un grupo-aula
Adaptación curricular	Alumno concreto

Este mismo documento subraya la relación directa que existe entre la atención a estos alumnos en los niveles iniciales y las modificaciones que pueden ser necesarias para dar respuestas a las necesidades educativas de algunos alumnos, «cuanto más se tenga en cuenta la atención a la diversidad en los niveles altos del diseño del currículum, menos necesarias y menos significativas serán las modificaciones que haya que realizar en las adaptaciones curriculares individualizadas» (p. 9).

Este es un punto muy importante a la hora de plantearnos elaborar una adaptación para un alumno concreto; no podemos olvidar que es el **último nivel de concreción**, por lo que tenemos que plantearnos qué decisiones se han tomado en los otros niveles más altos. No se puede hablar de adaptaciones cuando permanecen inamovibles todos los elementos que rodean la situación de enseñanza-aprendizaje; sólo si vamos transformando los distintos elementos del currículum, de la organización y, más ampliamente, de la concepción educativa general, todas las adaptaciones podrán ir adquiriendo su verdadero sentido.

No vemos ninguna excepción en el caso de los alumnos de los que nos estamos ocupando. Creemos que al igual que otras necesidades educativas especiales, más citadas, las adaptaciones deberán comenzar por decisiones a nivel de centro. La estructura y filosofía organizativa de un centro será esencial para dar una respuesta u otra a la diversidad. Será determinante la priorización que un centro haga de forma manifiesta u oculta de objetivos, finalidades... Será así mismo esencial el conocer cómo esté estructurada la coordinación entre los recursos humanos del centro, la organización de espacios, la utilización de recursos didácticos y organización de tiempos, etc. En suma, todos los elementos que componen su estructura organizativa.

Estos elementos quedan recogidos en el *Proyecto curricular de centro*, considerado éste no sólo como un documento, sino un conjunto de decisiones que concretan el diseño curricular base según las necesidades educativas de la comunidad escolar. En este sentido, García Vidal (1993) hace referencia a un proyecto fruto no sólo de las propias finalidades del centro como comunidad dinámica y abierta a la comunidad, sino de una reflexión conjunta sobre los objetivos a desarrollar. Así, las finalidades que los centros podrían plantearse deberían incidir en la prevención de dificultades, el desarrollo de programas compensadores, etc.

Si estas medidas y condiciones a nivel de centro son importantes, el aula se contempla como el espacio educativo más inmediato, donde se concreta el pro-

yecto del centro. Es en el aula donde se ponen de manifiesto esas diferencias en cuanto a capacidades, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, etc.

En este sentido, el propio *Documento de atención a la diversidad* recoge la necesidad de pedir al profesorado que sea consciente de la propia diversidad de su aula, «que la asuma como algo consustancial a ella y proceda, en consecuencia, rechazando prácticas homogeneizadoras y planteamientos monolíticos» (p. 43).

Este planteamiento de asunción de las diferencias individuales entre sus alumnos se concretará en decisiones en cuanto a: objetivos, contenidos, metodología, evaluación..., que verdaderamente asuma y responda a los alumnos que están en esa clase, no a los que les gustaría dar clase, a los que ha tenido otros años..., sino a los que tiene con sus potencialidades pero también con sus necesidades.

Situamos en este nivel de aula, aunque evidentemente deberían estar recogidas en el anterior, desde el centro, aquellas iniciativas y programas que tienen el objetivo además de compensador, preventivo (lingüístico, cognitivo, social...) y serán programas de habilidades sociales, puesto que van a permitir trabajar con los alumnos, conductas sociales para mantener o reforzar su entorno (Pacheco y Zarco, 1993), y aquellos denominados como enriquecimiento instrumental (Feuerstein, Harvard...).

Continuando con la asimilación de los problemas de algunos alumnos ligados a ambientes desfavorecidos al concepto de necesidades educativas especiales, el siguiente paso que en ocasiones se deberá realizar con algunos serán adaptaciones curriculares individuales. Este Documento entiende por adaptación curricular individual «los ajustes o modificaciones que se realizan sobre los elementos de acceso o sobre los elementos propiamente curriculares: objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación, del currículum que corresponde a un alumno o alumna por su edad para responder a las necesidades que presenta» (1994, 74).

Respecto a las respuestas que se llevan a cabo con los alumnos que por vivir en ambientes desfavorecidos presentan una serie de necesidades educativas especiales, podemos referirnos a muchas iniciativas, a experiencias diversas sobre la atención a éstos (Carretero, Carrión y Sánchez, 1999; Arco Bravo, 1999...) más o menos generalizables; pero, en definitiva, necesitamos comprender que estos alumnos no son «diferentes», no son «distintos» a los otros que están en el centro, sino que cada uno de ellos son uno más, están incluidos dentro de la diversidad que existe en el colegio. Por ello, pensamos que las medidas que se tomen respecto a estos alumnos deberán ser, ni más ni menos, las que se tomen respecto a los demás: adaptación, motivación, tutoría, respuesta a sus necesidades, etc.

La escuela separa de sí a quienes no se adaptan a ella, a sus postulados, a su currículum, a su cultura, y para que esta idea de educación inclusiva se realice, la escuela deberá empezar a plantearse su función no exclusivamente transmisiva, sino transformadora y socializadora donde se acabe con la llamada «sordera de la escuela» (Bastenier, 1989 en García y Lomba, 1997) ante las necesidades sociales reales.

Esta escuela inclusiva que responda a las necesidades de los alumnos de forma global, no podrá desarrollarse si seguimos considerando opciones individuales, voluntarias y personales de los enseñantes el que acepten esta realidad. La formación tiene una responsabilidad en el desarrollo de la escuela inclusiva a la que estamos haciendo referencia; será preciso capacitarlos para una tarea no fácil que va a suponer el tránsito desde una escuela homogénea a la pluralidad cultural como realidad social y escolar. Ello conlleva, como señala García y Lomba (1997), importantes modificaciones curriculares que ya iniciaba la LOGSE en su día y que la Asociación para la Formación de Enseñantes en Europa en su informe para el Consejo de Europa indica (citado por Liegeois, 1990: 19):

1. La comunicación intercultural e intergrupal, fundamentalmente bajo el ángulo de la interacción en el aula.
2. La pedagogía multicultural, procedente sobre todo de la preocupación por facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje en un medio escolar pluralista.
3. Una toma de conciencia más clara de la cultura del maestro.
4. Una filosofía pluralista de la educación, según la cual se supone que la educación refleja la pluralidad social.

Estos planteamientos y estas reflexiones sobre una escuela inclusiva y diversa, a pesar de ser obvios, siguen siendo en muchos casos una idea y sólo un deseo. Las cosas empezarán a cambiar cuando veamos a los alumnos «diferentes», como un reto, como una oportunidad de aprender, de cambiar, de modificar estructuras; y asumamos que la escuela, el instituto, la universidad, es de todos y para todos y que de todos aprendemos conceptos y actitudes..., que deberían priorizarse sobre algunos conocimientos «tan importantes» que cuando pasan quince días se nos han olvidado.

Bibliografía

- ARCOS BRAVO, I. (1999). «Las necesidades educativas especiales de la diversidad cultural en el aula desde unas estructuras interculturales: la recepción y la acogida». En SÁNCHEZ PALOMINO y otros. *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI*. Almería: Universidad de Almería.
- CARRETERO, M.A.; CARRIÓN, J.J.; SÁNCHEZ PALOMINO, A. (1999). «Una experiencia de trabajo colaborativo del profesorado como respuesta a las necesidades educativas especiales de origen social». En SÁNCHEZ PALOMINO y otros. *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI*. Almería: Universidad de Almería.
- DE MIGUEL, M. (1992). «Minorías y educación intercultural». En S.E.P. *Educación multicultural en la perspectiva de Europa Unida*. Salamanca: Diputación de Salamanca.
- GARCÍA, A.; LOMBA, S. (1997). «¿Educación compensatoria o educación intercultural?». En ARNAIZ SÁNCHEZ, P.; DE HARO RODRÍGUEZ, R. *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia: Universidad de Murcia.

- GARCÍA VIDAL, J. (1993). *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. Málaga: Aljibe.
- LIEGEOIS, J.P. (1990). «Presentación del Seminario». En DIRECCIÓN GENERAL DE CENTROS Y PROMOCIÓN EDUCATIVA. *Hacia una educación intercultural*. Valencia: Generalitat de Valencia.
- PACHECO, J.L.; ZARZO, J.A. (1993). «El niño y la niña con privación sociocultural». En BAUTISTA, R. *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A.; VILLEGAS, F. (1998). «Dificultades por privación sociocultural». En SÁNCHEZ PALOMINO, A.; TORRES GONZÁLEZ, J.A. *Educación especial II. Ámbitos específicos de intervención*. Madrid: Pirámide.
- SORIA GUTIÉRREZ, A.L. (1994). «Diversidad cultural y educación». *Entrejóvenes*, 36.