

La Educación personalizada como herramienta imprescindible para atender la Diversidad en el Aula

Education Custom As Essential Tool To Better Serve The Diversity In The Classroom

Alba Garcia*

Recibido: 05-05-2011 - Aceptado: 15-09-2011

Resumen

El camino hacia la implementación real de la educación inclusiva en las aulas siempre ha resultado complejo, pasando por diferentes dilemas cuya solución parece casi inalcanzable y vulnerando reiteradamente tratados y marcos de acción propuestos desde distintas organizaciones. Para escapar de este aparente bucle necesitamos dirigir nuestros esfuerzos hacia la realización de un currículo accesible en el que todos los alumnos tengan cabida, sin pensar tanto en que aquéllos con necesidades específicas de apoyo educativo logren alcanzar unas competencias mínimas como en que cada estudiante pueda desarrollar al máximo su potencial individual. Este artículo trata de ofrecer así algunas pautas a tener en cuenta para ello.

Palabras claves: educación inclusiva, Educación personalizada, Atención a la diversidad, Igualdad de oportunidades, Diseño universal de aprendizaje.

Abstract

The path to the actual implementation of inclusive education in the classroom has always been complex, dealing with different dilemmas whose resolution seems almost unattainable and repeatedly violating treaties and frameworks proposed by various organizations. To escape this apparent loop we need to direct our efforts towards the creation of an accessible curriculum in which all students have a place, not only thinking in what those with specific educational needs can achieve to reach a minimum, but what each student can develop to maximize their individual potential. This article thus offers some guidelines to keep in mind to reach that.

Keywords: inclusive education, personalized education, attention to diversity, equal opportunity, universal design for learning.

* Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de La Rioja y Doctoranda de la Universidad Autónoma de Madrid. alba.g.barrera@gmail.com

1. Introducción

Hace una década, López Melero (2001) ya ponía de manifiesto que, el objetivo de la ONU de lograr la justicia social como exigencia tanto ética como política, ha fracasado. Asimismo, el reto de conseguir el reconocimiento de la dignidad de la persona y de sus derechos iguales e inalienables, tal y como pretendía la Declaración Universal de los Derechos Humanos, sólo existe a efectos burocráticos.

Debido a esta situación, a día de hoy todavía podemos realizarnos las mismas preguntas que se planteaba este autor en aquel momento y que resultan ser un espejo fiel de la realidad que venimos arrastrando, lamentablemente, desde hace demasiado tiempo: “Si es cierto que todos los seres humanos pertenecemos a la misma especie y tenemos el mismo origen; si es cierto que nacemos iguales en dignidad y en derechos y todos formamos parte de la humanidad; si es cierto que todos los individuos y grupos tenemos derecho a ser diferentes, a considerarnos y ser considerados como tales; si todo esto es cierto, [...] ¿quién me puede explicar que las personas excepcionales, en esta situación de desigualdad permanente, vivan bajo las actitudes de lástima, miedo, paternalismo, desconfianza y caridad malentendida y nunca se les escuche como personas que viven la opresión social a través de esas actitudes benevolentes e hipócritas?” (2001: 37).

Porque, ¿quién no ha escuchado alguna vez a alguien intentando justificar su falta de comprensión hacia la desigualdad y carencia de justicia social que viven las personas con algún tipo de diversidad funcional? Hay quienes se reiteran en constantes afirmaciones acerca de sus propias actuaciones con respecto a estas personas, manifestando actitudes tales como: “*yo nunca me reiría de ellos, pobrecitos*”; “*qué lástima haber nacido así*”... Palabras sumamente duras y altamente contradictorias en cuanto a su contenido e intención.

Sin embargo, esta es, por desgracia, nuestra realidad social diaria. El pensamiento de una mayoría que no se detiene a pensar en ellos como personas con iguales derechos, iguales sentimientos, iguales necesidades. Porque todos somos iguales en tanto seres propios de la misma especie, pero al tiempo «las diferencias son inherentes a la naturaleza humana y no una desviación o anomalía que se aleja de “lo normal o frecuente”» (UNESCO, 2007: 39). Dicho de otra forma, la diversidad es un valor que se desprende de la propia humanidad y que debe apreciarse como tal. Las personas con diversidad funcional son diferentes de la mayoría que impera en este nuestro colectivo humano, pero pertenecen a él de la misma forma y, por esta misma razón, lo enriquecen. Porque esa igualdad radica inexcusablemente en la diferencia, y ésta debe ser respetada, valorada y apreciada como tal. Todos somos iguales pero a la vez diferentes, y en esta aparente dicotomía se encuentra precisamente la verdadera riqueza de nuestra sociedad.

2. Situación actual

Olvidado el principio rector del Marco de Acción propuesto por la UNESCO en 1994, cuyo objetivo consistía en que las escuelas acogiesen a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras, incluyendo aquéllos con discapacidades graves, la Asamblea General de las Naciones Unidas amparó, a finales del

año 2006, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ésta se convirtió en “el primer Tratado de derecho internacional que asume de manera específica los derechos de las personas con diversidad funcional” (Palacios y Romañach, 2007: 140-141), suponiendo éstas más del 10% de la población mundial.

Su principal propósito estriba en promover, proteger y asegurar que todas las personas con discapacidad puedan gozar, en condiciones de igualdad, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, así como del respeto de su dignidad inherente (UN, 2006; Art. 1). Así, obliga a los países que la ratifican a revisar su normativa interna sobre discapacidad y a adaptar la legislación vigente para cumplir con el contenido de dicha Convención. Para ello, toma como base el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas, centrándose en la diversidad más que en las limitaciones.

Respecto a la educación, en su Artículo 24 establece que los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, de modo tal que se haga efectivo el derecho de las personas con discapacidad a una educación sin discriminación y que descansa sobre la base de una verdadera igualdad de oportunidades. De esta forma, se persigue: “a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas; c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre” (UN, 2006).

A través de estos objetivos, la Convención desea asegurar que las personas con diversidad funcional no queden, bajo ningún concepto, excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que puedan acceder a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás. Asimismo, indica que, en función de ello, deberán realizarse aquellos ajustes que se consideren razonables en función de sus necesidades individuales, prestándoles el apoyo preciso y personalizado dentro del propio marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva y fomentar al máximo su desarrollo académico y social (UN, 2006; Art. 24, aptdo. 2).

Todo ello supone un cambio de perspectiva sustantivo, como bien señala Echeíta (2010), ya que mientras en la Declaración de Salamanca la inclusión educativa es un principio, es decir, un criterio orientativo y moralmente importante pero que no conlleva necesariamente el compromiso de sus destinatarios, en la Convención lo que se establece es un derecho positivo que obliga a las autoridades a crear las condiciones para su disfrute efectivo, eliminando las circunstancias u obstáculos que impidan su ejercicio.

Sin embargo, tras cuatro años de la Convención, la realidad es bien diferente. El informe SOLCOM (2010), que recoge las violaciones en España de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (diversidad funcional) de la ONU, establece que el artículo más veces vulnerado durante el año 2010 ha sido precisamente el número 24, suponiendo más de la mitad de todas las denuncias recopiladas: “Se trata de la discriminación en la educación, la violación flagrante al colectivo más frágil (niños y niñas con diversidad funcional) y que más

implicaciones de futuro tiene, ya que si se proporciona una educación excluyente, se educa en la exclusión y por lo tanto en la ausencia de respeto a los derechos humanos” (Informe SOLCOM, 2010: 13).

¿Qué está sucediendo entonces en el mundo educativo?

3. El dilema de la localización

Cabe recordar que en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) se proponía que donde no existieran Centros de Educación Especial, no se crearan; y que, en caso de existir, no siguiera aumentando su número. Con ello se pretendía que éstos se transformasen en una herramienta de apoyo para la inclusión educativa y constituyesen una alternativa excepcional en el proceso de escolarización permanente o compartida de algunos alumnos con necesidades educativas muy singulares.

Sin embargo, en gran parte de los países europeos y de los que configuran la OECD (2005), todavía existe un sistema de *múltiples vías*, que contempla desde la integración en centros ordinarios hasta la segregación de algunos alumnos en centros de educación especial, pasando por distintas modalidades de aulas especiales permanentes o temporales (Echeíta, 2009). Y según estadísticas oficiales, en nuestro país entre un 20% y un 40% de los alumnos con necesidades educativas especiales se encuentran escolarizados en Centros de Educación Especial.

Algunos autores afirman en este sentido que no existe una solución que permita resolver este dilema cotidiano y constante que se origina a consecuencia de la compleja interacción entre las concepciones de la comunidad educativa (entendiendo por ella a familias, alumnos, profesorado, orientadores, etc.), y los recursos económicos, insuficientes para cubrir las necesidades específicas de apoyo educativo de nuestros estudiantes (López, Echeíta y Martín, 2009). Pero habrá que luchar al menos manteniendo la postura de Parrilla (2007; citado en Echeíta, 2010) y ayudar al avance de la inclusión educativa denunciando la exclusión y resistiendo activamente a las fuerzas que nos invitan a ella.

No debemos dejar de lado todo lo relacionado con la localización, ya que el lugar donde son escolarizados los alumnos con necesidades educativas especiales tiene consecuencia directa sobre algunas variables del proceso de inclusión, como son la participación (considerada ésta en su aspecto relacional y de autoestima) y el aprendizaje del alumnado (entendido éste en su vertiente de rendimiento académico) (Echeíta, 2009).

4. La inclusión educativa

Entre los principios generales de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se encuentran la igualdad de oportunidades y la accesibilidad; la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; la no discriminación y el respeto por la diferencia, entre la cual se halla el respeto por la evolución de las facultades de los niños con diversidad

funcional; la aceptación de estas personas como parte de la riqueza y condición humanas; así como el respeto a su dignidad, autonomía individual, e independencia (UN, 2006; Art. 3).

Todos estos aspectos, que debieran ser inherentes a cualquier sistema educativo y precisamente impensable el hecho de vulnerarlos, resultan ser, sin embargo, excepcionales en nuestros centros de enseñanza.

El movimiento de inclusión educativa viene a recoger todos estos derechos, descritos a menudo por expertos y profesionales de la enseñanza como un difícil avance, como una utopía teniendo en cuenta la situación de la que partimos. Y es cierto que hay que romper barreras (físicas, mentales, conceptuales, sociales), pero también lo es el hecho de que no se trata de una mera convención social ni de una tendencia pasajera. Los principios generales marcados por Naciones Unidas han de ser la base en la que todo sistema educativo debe sustentarse.

En definitiva, las escuelas inclusivas son aquellas que desarrollan metodologías y técnicas docentes que ayudan a ofrecer una adecuada respuesta a las características individuales de todos los alumnos, basándose precisamente en sus diferencias y destacando su igualdad. Así, rechazan el enfoque educativo tradicional basado en la homogeneidad y que beneficia tan solo a unos pocos estudiantes. Este tipo de centros educativos son escuelas para todos, donde cada alumno, independientemente de sus dificultades, tiene cabida y recibirá la atención educativa que se merece en tanto persona con iguales derechos. Así, favorecen el desarrollo de actitudes de respeto y valoración de las diferencias, que constituyen la base para la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Santos Guerra (2006) ilustra bien este significado a través de una fábula que hace alusión directa a la escuela para todos, la escuela inclusiva. En ella, cuenta que una vez los animales de un bosque decidieron crear una escuela en la que el currículo consistía en correr, trepar, nadar y volar, debiendo todos los alumnos-animales apuntarse a cada una de ellas. El pato era un estudiante excelente en natación, incluso superior a su maestro, pero en vuelo obtuvo un suficiente y en carrera suspendió, teniendo que quedarse a practicar después de clase y abandonar la natación. Con el tiempo, sus pies membranosos se desgastaron de tanto correr y pasó a ser un alumno mediocre en natación. Pero la mediocridad era aceptada en la escuela y a nadie le preocupó lo sucedido, excepto, naturalmente, al pato. En este mismo ámbito la liebre era un estudiante sobresaliente, pero sufrió un colapso nervioso por realizar excesivas ejercitaciones en natación. Por su parte, la ardilla destacaba en trepa, hasta que presentó un cuadro de frustración en la asignatura de vuelo, donde su profesor le obligaba a empezar desde el suelo, en vez de hacerlo desde la copa del árbol. Así, y debido al sobreesfuerzo, enfermó de calambres y la calificaron con 6 en trepa y con 4 en carrera. En esta materia de trepa quien destacaba era el águila, que recibió malas notas en conducta por obstinarse en subir hasta la cima del árbol a su manera y se le tachó de alumno problemático. Al llegar el fin de curso, la anguila, que sabía correr, trepar y volar levemente, y nadaba de forma extraordinaria, obtuvo el promedio superior y la medalla al mejor estudiante.

Quién no ha tenido en su clase un pato, un águila, una liebre. Lo raro es encontrarse con una anguila. El alumno promedio no existe, por lo que no podemos dedicar nuestros esfuerzos a trabajar para “la media” del aula, ni fácil ni difícil, ni autónomo ni cooperativo... No puede

haber “café para todos”. Sin embargo, esto es lo que sucede, por desgracia, en la mayoría de las escuelas, donde, como bien indica este autor, “se ha vivido la diferencia como una lacra, no como un valor. Se ha buscado la homogeneidad como una meta y, al mismo tiempo, como un camino. Los mismos contenidos para todos, las mismas explicaciones para todos, las mismas evaluaciones para todos, las mismas normas para todos. Curiosamente, se buscaba en la justicia el fundamento de esa uniformidad. Sin caer en la cuenta de que no hay mayor injusticia que exigir lo mismo a quienes son tan diferentes” (Santos Guerra, 2006: 10).

Si no tomamos las medidas oportunas, si no hacemos una escuela para todos, donde exista una igualdad de oportunidades efectiva y se respeten las diferencias, entendiéndolas como una riqueza y no como un lastre o un aspecto a evitar, el pato se amargarán en la escuela, desnaturalizándose, nadando peor, comparándose con los que trepan y vuelan, sintiéndose desgraciado y aprendiendo incluso a ridiculizar a quienes nadan peor que él. El pato, en definitiva, se convertirá en una víctima destinada a vivir bajo las actitudes de lástima y discriminación típicas de la sociedad.

5. El dilema de las diferencias

Si seguimos este ejemplo, queda claro que debemos tomar las diferencias como una riqueza y dirigirnos hacia una cultura de la diversidad que no consista en el sometimiento de las culturas minoritarias a las condiciones que les imponga la cultura hegemónica, obligándolas a integrarse bajo un prisma basado en la tiranía de la normalidad (López Melero, 2001). Hay que luchar por llegar al lado contrario, y exigir que sea la sociedad quien modifique por completo sus comportamientos y actitudes hacia las personas con diversidad funcional, persiguiendo una verdadera cultura de la diversidad que entienda ésta desde su vertiente más positiva y enriquecedora.

Así, podemos hablar del dilema de las diferencias individuales, vinculado a la valoración que hacemos de la diversidad humana (diferencias de género, capacidad, procedencia, identidad cultural, clase social, etc.) y al hecho de tratar de ofrecer a todo el alumnado tanto una igualdad de oportunidades efectiva en su aprendizaje y en su participación escolar, como una educación de calidad dentro de un marco común, inclusivo y comprensivo (ITE, 2009).

Según ciertos autores, avanzar hacia una respuesta educativa de calidad para todos los alumnos supone poner en marcha los principios de la educación inclusiva, procurando analizar y comprender los dilemas que ésta ofrece. Entre ellos, cabe destacar que los sistemas educativos se encuentran sujetos a una doble y contradictoria exigencia, basada en la necesidad de ofrecer una educación común para todos los alumnos y, al mismo tiempo, reconocer sus necesidades individuales de aprendizaje y ser capaces de ajustarse a ellas de una forma apropiada (López, Echeita y Martín, 2010).

Ofrecer una respuesta educativa que se adapte a las diferencias individuales supone en sí misma un dilema, ya que para llevarla a cabo hay que hacer uso de determinadas alternativas en el currículo (que no plantear un currículo alternativo) y fomentar una serie de experiencias y metodologías que se adecuen a ellas, difiriendo del marco curricular común pero a su vez entroncándose en él para guiarse por los principios de inclusión e igualdad de oportunidades. Como bien señala

Marchesi, el objetivo principal no consiste ya en «hacer posible que los alumnos “diferentes” accedan al currículo establecido para la mayoría de los alumnos, sino volver a pensar el currículo para asegurar una mayor igualdad entre todos ellos y el respeto a sus características propias» (2001: 150).

Pujolàs (2004) lo reflejaba muy bien con su parábola del invitado a cenar, en la que cuenta cómo una profesora de pedagogía, hablando con sus alumnos, comparó a un maestro con un hombre de una ciudad que una vez se encontró con un viejo amigo al que no veía desde hacía mucho tiempo, y que, como tenía previsto celebrar una cena al día siguiente con un grupo de amigos que tampoco sabían nada de él desde hacía muchos años, lo invitó a cenar. Como el hombre era un gran cocinero, les preparó una cena espléndida, cayendo de pronto en la cuenta de que su viejo conocido tenía que tener mucho cuidado con lo que comía y que, seguramente, no podría comer nada de lo que había preparado con tanto esmero. Le telefoneó enseguida, explicándole lo sucedido y diciéndole que lo lamentaba muchísimo, pero que lo mejor sería que no acudiese a la cena y que ya se verían cuando celebrase otra. En la misma ciudad, otro hombre se vio en la misma casuística. Había preparado una cena maravillosa para sus compañeros y había invitado a un antiguo conocido de todos con el que se había encontrado días antes. Todo iba bien hasta que uno de sus compañeros le recordó que este viejo amigo no podía comer de todo. El hombre, que se había olvidado por completo de ello, corrió a llamar a su amigo para preguntarle si seguía teniendo el mismo problema con la comida y decirle que no se preocupara y asistiera de todos modos, ya que él le prepararía algo diferente. Curiosamente, a un tercer hombre de la misma ciudad también le sucedió lo mismo, y cuando ya tenía todo a punto para la cena, se acordó de que su viejo amigo tenía que seguir una dieta muy estricta. Entonces se dio prisa y, sin decir nada a nadie, guardó en el congelador todo lo que había preparado, y cambió el menú de forma que todos pudieran comer lo mismo. Tras contar esta historia, la profesora de pedagogía de la parábola preguntó a sus alumnos cuál de estos tres comensales de última hora se debió sentir más cómodo e incluido en la cena, respondiendo éstos sin dudar que el tercero. Así, aprovechó para explicarles que “una escuela selectiva sólo quiere a aquellos discípulos que pueden comer el menú que tiene preparado de antemano: un currículum prefijado. En cambio, una escuela inclusiva es muy diferente. Ni siquiera se conforma con preparar un menú especial –un currículum adaptado– para un estudiante que tiene problemas para comer el menú general, es decir, el currículum ordinario, genera. Una escuela inclusiva es aquella que adecua el menú general para que todo el mundo pueda comerlo, para que sea un currículum común” (Pujolàs, 2004: 16-17).

Cuando yo misma he utilizado esta parábola en clase para debatir con mis alumnos acerca del proceso de inclusión educativa, he explicado a los estudiantes que el primer comensal, a quien convidan a no acudir a la cena con el resto de sus compañeros, podría equipararse al sistema de Educación Especial; el segundo caso, en el que el comensal come algo distinto al resto, podría compararse al proceso de integración, e incluso si fuese sentado en una mesa aparte para que sus alimentos no se contaminaran con los del resto, podría asemejarse a las aulas de educación compensatoria; mientras que el tercero de los ejemplos, en el cual todos pueden comer lo mismo sin diferencia evidente alguna, se podría identificar con la educación inclusiva.

Pero como bien indica esta parábola, no se trata de atenderles individualmente apartándoles del resto de sus compañeros, ni de tratarles de forma diferente a los demás. Aunque sea una opción

mucho más compleja de llevar a cabo debido a las medidas económicas y formativas que comporta, es la que implica una verdadera justicia social en el aula, suponiendo una inclusión e igualdad de oportunidades efectivas. Así, una escuela inclusiva debe ser capaz, toda ella (estructural, espacial, metodológica, legislativa y curricularmente; moral, ética y personalmente; a nivel macro y micro; a nivel de valores, de comprensión, de ejecución, de planificación, de evaluación, de recursos; de cambios y mejoras; etc.), de adaptarse a las necesidades de CADA niño y CADA niña, en tanto personas con su plena dignidad y derechos.

6. Educación personalizada

Centrarse en cada niño y cada niña para desarrollar al máximo su potencial. Esto es, a grandes rasgos, la base que sustenta la personalización de la educación, la verdadera atención a la diversidad: diversidad de intereses, de motivaciones, de culturas, de religiones, de formas de acceder al conocimiento, de expresarse, de aprender, de ver el mundo...

Múltiples profesionales de diversos ámbitos (educadores, filósofos, sociólogos...) han denunciado la pérdida del sentido comunitario en el funcionamiento de centros escolares, el fuerte individualismo y competitividad escolar, y, en definitiva, la despersonalización de las escuelas (Arnaiz, 2003; Hargreaves, 1996; Fullan y Hargreaves, 1997; Holmes, 1998; en Parrilla, 2004). Por ello, es esencial retomar la educación personalizada como sustrato primordial para el correcto funcionamiento de la escuela inclusiva.

Personalizar la educación supone, entre otras cosas, atender “a todas las exigencias de la naturaleza humana para conseguir que cada hombre o mujer llegue a ser la mejor persona posible, en todas sus notas constitutivas y dimensiones” (Bernardo, Javaloyes y Calderero, 2007: 17).

Para García Hoz, padre de la educación personalizada, ésta tendría como objeto fomentar “la capacidad de un sujeto para formular y realizar su proyecto personal de vida” (1988: 176), e implicaría toda la mediación, ayuda y orientación necesarias por parte del profesor para que CADA alumno alcance tal fin y desarrolle al máximo todo su potencial humano.

Según este autor, la educación personalizada responde, esencialmente, a cuatro principios metódicos: adecuación a la singularidad personal de cada alumno, armonizada ésta con el trabajo cooperativo, la posibilidad de elección de contenido y técnicas de trabajo por parte de los alumnos, la unificación del trabajo escolar en la actividad expresiva, y la flexibilidad en la programación y utilización de las situaciones de aprendizaje (García Hoz, 1988). Siguiendo esta filosofía, no debe perderse de vista en ningún momento que “la atención a la diversidad exige el respeto a todas las personas. Pero arranca del respeto de cada persona por sí misma” (Santos Guerra, 2006: 25).

En este sentido, algunos autores explican que “el proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva un tipo de enseñanza diversificada que requiere que los docentes adapten los medios a su alcance (objetivos, contenidos, metodología, organización del aula, evaluación) para ajustarse a las necesidades de aprendizaje del alumnado” (Moliner, Sales, Ferrández y Traver, 2008: 1). Hay que entender que, en el fondo, la diversidad no requiere una respuesta específica, sino una mejora de

las prácticas escolares y del proceso de enseñanza-aprendizaje en sí mismo. Ahora bien, entonces, nosotros, en tanto profesores, ¿cómo debemos hacerlo?

7. Diseño universal de aprendizaje

Una adecuada respuesta a la diversidad, que parta de una verdadera educación personalizada, significa romper con el esquema tradicional en el que todos los estudiantes hacen lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos materiales (ITE, 2009). Para ello, hay que tener en cuenta las características y necesidades de CADA alumno y llevar a cabo distintos tipos de agrupamientos, poner en marcha distintas metodologías, y flexibilizar los tiempos y espacios en el aula.

En ocasiones el currículum de la educación general puede llegar a ser “discapacitante” (CAST, 2008) para algunos alumnos, ya que no resulta adecuado respecto a quién, cómo y qué puede enseñar, encontrándose enfocado hacia un alumno “medio” inexistente y dirigiendo sus esfuerzos a lograr que exista. Así, se olvida que para que las personas con diversidad funcional se hallen en igualdad de condiciones para aprovechar las oportunidades educativas y lograr desarrollar al máximo su potencial, las escuelas deben ofrecer a cada estudiante las ayudas y recursos que necesita, de acuerdo a sus características y necesidades personales.

Sin embargo, el procedimiento usual para ofrecerles este tipo de respuesta educativa es realizar una adaptación del currículum, con el fin de hacerlo accesible en mayor o menor medida a este tipo de estudiantes. Pero, como hemos visto anteriormente a través de la parábola del invitado a cenar, no se trata de ofrecer a dichos alumnos un menú especial, sino de brindar a cada uno de ellos el mismo menú general, con el que todos puedan comer sin problemas. Lo que no significa, en cambio, que todos deban comer lo mismo. El menú general debe estar preparado para que todos coman.

En este sentido y como bien indica Santos Guerra (2006: 11), “la intervención diferenciadora es ética ya que no hay nada más injusto que tratar igual a los que son radicalmente desiguales. [...] La diferencia es una fortuna que a todos nos enriquece. Todos podemos alcanzar el máximo desarrollo dentro de las posibilidades de cada uno”.

Por tanto, hay que elaborar un Diseño Universal de Aprendizaje en el que el currículum se encuentre intencional y sistemáticamente planificado desde el inicio para tratar de satisfacer las diferencias individuales. Los avances habidos tanto en tecnología como en las ciencias del aprendizaje han hecho posible que el currículum se pueda personalizar de manera más fácil y efectiva en la práctica, adecuándose a las necesidades de cada uno de los alumnos, y respondiendo, por tanto, a la diversidad existente en el aula.

Para ello, el Diseño Universal de Aprendizaje tendría en cuenta tres principios orientadores de la práctica educativa para hacer accesible el currículum a todos los alumnos (CAST, 2008):

- Principio 1: (qué aprendemos). Proporcionar múltiples medios de representación para dar respuesta a los diferentes modos en que los alumnos perciben y comprenden la información que se les presenta, ofreciendo distintos canales de percepción (auditiva, visual, motriz...) y

proporcionando la información en un formato que permita ser ajustado lo más posible por el alumno (texto que pueda agrandarse o ser ejecutado de forma audible, sonidos que puedan amplificarse, etc.).

- Principio 2: (cómo aprendemos). Proporcionar múltiples medios para la acción y la expresión con el fin de responder a las diferentes formas en que los estudiantes aprenden, acceden al conocimiento y expresan lo que saben. Resulta necesario ofrecer variadas opciones para la acción física (por medio de materiales con los que todos los alumnos puedan interactuar y que tengan en cuenta el modo de respuesta física, los distintos medios de navegación y la forma de acceder a las herramientas y tecnologías de ayuda), facilitar opciones expresivas y de fluidez (mediante facilitadores para la utilización de programas y diferentes recursos materiales que tengan en cuenta los medios para la comunicación, las herramientas para la composición y para la solución de problemas y el andamiaje de la práctica y el funcionamiento) y procurar opciones para las funciones ejecutivas (a través de la estimulación del esfuerzo, del interés y de la motivación hacia una meta, guiando el establecimiento efectivo de objetivos, que apoyen la planificación y las estrategias de desarrollo, que faciliten la gestión de la información y los recursos, y que mejoren la capacidad de seguimiento de los progresos).
- Principio 3: (por qué aprendemos). Proporcionar múltiples medios de compromiso que respondan a los diferentes modos en que los alumnos se sienten implicados, interesados y motivados por el aprendizaje, ofreciendo un abanico de estrategias y alternativas suficiente para suscitar interés (que aumenten la elección individual y la autonomía, que resalten la pertinencia, el valor y la autenticidad, y que reduzcan las amenazas y las distracciones), para sostener el esfuerzo y la constancia (que aumenten la importancia de las metas y objetivos, que varíen los niveles de desafío y de apoyo, que fomenten la colaboración y la comunicación, y que amplíen la evaluación y retroalimentación formativa), y para la autorregulación (que orienten el establecimiento de objetivos personales y expectativas, que apoyen la tarea de hacer frente a las estrategias de afrontamiento, y que desarrollen la autoevaluación y la reflexión).

En definitiva, el Diseño Universal de Aprendizaje se adecua al objetivo que planteaba Marchesi (2001), anteriormente citado, y que guarda una estrecha relación con la educación personalizada: nuestra meta no debe ser lograr que los alumnos con necesidades específicas de apoyo puedan acceder al currículo ordinario, sino repensar dicho currículo para ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades educativas de cada uno de nuestros alumnos, respetando en todo momento sus gustos, intereses, deseos y su propia identidad. Identidad que bien debe ser entendida como algo valioso y genuinamente humano, propio de la diversidad humana, y que debe considerarse un derecho a desarrollar (López Melero, 2001).

Parrilla (2004) hacía una buena referencia a ello cuando citaba a Shevin (1999), señalando que en el aula se reconoce verdaderamente el derecho a ser diferente cuando se prevén estrategias que se adaptan a esa diversidad natural, no cuando se aísla y separa como reconocimiento de la diferencia. Esto es, cuando se personaliza la educación y se realiza un adecuado Diseño Universal de Aprendizaje.

8. Conclusiones

El camino hacia la implementación en las aulas ordinarias de una verdadera educación inclusiva pasa por adecuar el currículo de modo que todos los alumnos tengan cabida y puedan acceder a él, sin pensar tanto en alcanzar unas competencias mínimas como en desarrollar al máximo el potencial individual de cada estudiante. Para ello, resulta imprescindible llevar a cabo un diseño universal de aprendizaje que eduque en la no discriminación, a la par que el mismo se conforme como mecanismo no segregador, incluyendo la intervención diferenciadora como piedra angular de una verdadera justicia social en nuestras aulas. Así, debe enfocarse la atención a la diversidad hacia una educación personalizada que tenga en cuenta las diferencias como elemento enriquecedor y tome como base una igualdad de oportunidades real para todos, adecuándose a las necesidades educativas de cada miembro del alumnado.

A menudo se ha afirmado que poner en marcha una verdadera educación personalizada conlleva altos costes económicos, los cuales impiden su adecuado desarrollo en las aulas; mas no se tiene en cuenta que dichos costes se pueden paliar a menudo mediante la propia colaboración de los alumnos en la elaboración de materiales, y que en todo caso el mayor coste que requiere es el tiempo del docente para organizar, planificar, y sobre todo, conocer a sus alumnos. Porque para personalizar la educación es esencial saber cómo aprenden nuestros alumnos y de qué conocimientos parten para poder ayudarles a construir un aprendizaje significativo, el cual debe apoyarse en metodologías cooperativas y que fomenten y empleen la creatividad, así como en una enseñanza activa centrada en el alumno y dirigida a que éste aprenda haciendo (*learning by doing*). Asimismo, debemos estar al tanto de sus intereses, gustos, aficiones y situaciones personales, de modo que sepamos cómo motivarles para que realmente sientan deseos de aprender. En definitiva, es importante conocer a nuestros estudiantes como personas y tener presente que “vivir la escuela ha de ser el camino para llegar a conocer, a querer y a desarrollar nuestra persona y, al mismo tiempo, a tener en cuenta que hay otras que merecen nuestro respeto, nuestra ayuda y nuestro afecto” (Santos Guerra, 2006: 9). Todos debemos ser conscientes de las necesidades propias y ajenas, y de cuanto tenemos para dar y podemos recibir. La labor del maestro debe ser siempre en su base solidaria, ya que en su fin último está el ayudar a cada uno de sus alumnos a sacar lo mejor de sí mismos, esbozando para ello en primer lugar todo su respeto y afecto hacia ellos. La emotividad no debe dejar de tener su sitio en la educación. Los profesores deben sentir cariño por sus alumnos y transmitírselo así, ya que éste resulta parte intrínseca de la mayor motivación que un docente puede ofrecer, así como no dejar de cultivar día a día su *engagement* (ilusión y dedicación por el trabajo), de modo que este mismo entusiasmo sea transmitido en cada palabra de su comunicación didáctica y cada ápice de su enseñanza, debiendo trabajar para y por cada niño y cada niña de su aula.

Bibliografía

- Ainscow, M. (2005). *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva*. Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar. Barcelona. Recuperado de: http://www.uam.es/otros/rinace/biblioteca/documentos/Ainscow_esp.pdf
- Bernardo, J., Javaloyes, J.J. Y Calderero, J.F. (2007). *Cómo personalizar la educación*. Madrid: Narcea.
- Cast. (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Wakefield, MA: Author.
- Echeita, G. (2009). Los dilemas de las diferencias en la educación escolar. En: Verdugo, M.A., Nieto, T., Jordán de Urríes, B. y Crespo, M. *Mejorando resultados personales para una vida de calidad*. Salamanca: Amarú ediciones.
- _____ (2010). Alejandra L.S. o el dilema de la inclusión educativa en España. En: Arnaiz, P.; Hurtado, M^a. D. y Soto, F.J. (Coords.). *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- García Hoz, V. (1988). *Educación personalizada*. Madrid: RIALP ediciones.
- Informe Solcom. (2010). *Derechos Humanos en España. Violaciones en España de la Convención sobre los derechos humanos de las personas con discapacidad (diversidad funcional) de la ONU*. Recuperado de: http://www.asociacionsolcom.org/files/documentos/Informe_SOLCOM_2010.pdf
- Ite (Instituto de Tecnologías Educativas). (2009). *Educación inclusiva. Iguales en la diversidad*. Madrid: Ministerio de Educación / ITE.
- López, M., Echeita, G. Y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 155-176.
- López Melero, M. (2001). La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha contra las desigualdades. En: SIPÁN COMPAÑÉ, A. (Coord.). (2001). *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira Editores.
- Marchesi, A. (2001). Dilemas y condiciones de las escuelas inclusivas. En: SIPÁN COMPAÑÉ, A. (Coord.). (2001). *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira Editores.
- Moliner, O., Sales, A., Ferrández, R. Y Traver, J.A. (2008). Análisis de las variables que facilitan y dificultan la atención a la diversidad, según la percepción de psicopedagogos y profesorado de secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(6), 1-11.
- ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución de 10 de diciembre de 1948.
- Palacios, A. Y Románach, J. (2007). *El modelo de la diversidad. La Bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Santiago de Compostela: Ediciones Diversitas.
- Parrilla, Á. (2004). La construcción del aula como comunidad de todos. *Organización y Gestión Educativa*, 2, 19-24.
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Santos Guerra, M.A. (2006). *El pato en la escuela o el valor de la diversidad*. Alicante: CAM.

- UN (UNITED NATIONS). (2006). *Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Disponible en: <http://www.un.org/>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura / Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- _____ (2007). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC).
- UNITED NATIONS. (2006). *Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>