

Las adaptaciones curriculares: un camino hacia la normalización

Isabel Ramos Ruiz

*Consejería de Educación de Castilla y León
Equipo de Orientación Educativa, Zamora*

Breves pinceladas del recorrido histórico de la inclusión en las últimas décadas

Hace ya algunos años que asistimos a un giro fundamental en el concepto de la educación obligatoria. No hay que remontarse mucho tiempo atrás para darse cuenta de que la enseñanza en las primeras edades comportaba un alto índice de absentismo de niños sin dificultades, por no hablar de aquellos otros con deficiencias psíquicas, visuales, auditivas o motóricas; asimismo de las diferencias de género que favorecían el que las niñas se quedasen en el hogar ayudando en las tareas domésticas, o que no tuviera en cuenta la escolarización de otras etnias de consideración marginal.

Afortunadamente, el panorama ha cambiado. Hoy en día la educación en los primeros años es “para todos”. Dos palabras sencillas, que son perfectamente asumidas no solo por la comunidad educativa sino por el común de la ciudadanía. A casi nadie asombra ni molesta ya el que los niños, sean cuales sean sus capacidades personales y su situación social, compartan los espacios del mismo aula y la enseñanza que en ella se ofrece. Sin embargo, para llegar a esta situación ha sido necesario un largo recorrido de renovadoras leyes educativas y evolución en la mentalidad social colectiva que no ha sido siempre fácil ni lineal, sino que ha suscitado críticas, resistencias y apuestas contrarias.

Para lograr transformaciones era precisa no sólo una legislación escolar más abierta y tolerante, sino también ir dando un vuelco a la mentalidad de la sociedad. No olvidemos que en la II República, incluso personas comprometidas con una educación progresista,

no estaban de acuerdo con la educación inclusiva. La misma María Sánchez Arbós (1936, p.100) nos dice en el capítulo “La Escuela primaria española” del *Libro Guía del Maestro* que:

“Si tropezáramos con algún niño de notoria anormalidad y no nos fuera posible enviarle a una escuela especial, como le corresponde, pasará de grado como sus compañeros (...) No importa que al salir ese niño de la escuela, tan inútil para todo, nosotros hablemos con sus padres y declaremos sinceramente que nada hemos sabido hacer a favor suyo (...). Generalmente estos niños, tan retrasados, se retiran ellos mismos de la escuela cuando se van convenciendo de que no encajan en ella”.

En dicha declaración hay elementos que se encontraban anclados fuertemente en el sentir del mismo magisterio y de la ciudadanía en general como son, entre otros, que la escuela no puede hacer nada por los niños con dificultades; que no es tanto que la escuela abandone a estos alumnos sino que favorece el sentimiento de inferioridad y la percepción negativa de la diferencia hasta conseguir que ellos mismos se vayan; que el maestro no debe sentirse responsable del proceso de enseñanza, puesto que es un problema propio del alumno, no de la escuela.

Los testimonios que nos hablan de esta forma de actuar y de sentir, si proceden de personas reconocidas del ámbito del Magisterio, ejercen una enorme influencia en los maestros que están en sus escuelas, arrastrando estos prejuicios durante generaciones mediante códigos sutiles de transmisión. En el mismo libro que comentábamos con anterioridad hay un capítulo de Gonzalo R. Lafora (1936, p. 205) dirigido a los maestros sobre la “Enseñanza de los anormales mentales”, en el que se refiere entre otros a los niños epilépticos “que se van demenciando progresivamente, por lo que debe abandonarse todo esfuerzo pedagógico intelectual y limitarse a la educación social y práctica”. De los “anormales de carácter” nos dice que “coinciden en ellos un déficit intelectual considerable y una disposición hereditaria sobrecargada. En estos casos el pronóstico es el de incorregibilidad y de fracaso pedagógico o reformador”.

Los primeros indicios de que algo comenzaba a moverse nos llevan a 1970 –la Ley General de Educación de Villar Palasí– con todas las limitaciones que la época del tardofranquismo suponía. Se concede alguna importancia a la evaluación psicopedagógica, al mismo tiempo que se promueve la idea de la adaptación en función del ritmo de aprendizaje de los niños con necesidades sin que ello suponga exclusión del grupo. En estos años desde las Escuelas Normales de Maestros se incidía en el estudio de la Educación Especial como lo demuestran los cuadernos de prácticas de los alumnos. Ya se ha sustituido el término “anormal” por el de “sujeto especial”, porque va asomando en el horizonte una cierta sensibilidad dentro de la sociedad hacia estos niños. En uno de los cuadernos se dice que “hay una expresión que nombra a estos sujetos especiales y que ha sido sumamente divulgada: ‘anormal’. Mas este vocablo suele tropezar con muchos obstáculos que provienen de los propios medios sociales, en los que la significación de anormal es tomada de una forma peyorativa. De aquí que vaya tomando cada día más adeptos de la denominación de ‘sujeto especial’”¹.

1. Hemos recogido los apuntes y las experiencias del Cuaderno de Trabajo de Felipe González. *Prácticas de enseñanza, segundo curso, Plan 1967*. Escuela Normal de Maestros de Zamora, curso de 1970 a 1971.

Esta línea se concreta más adelante con el Plan Nacional para la Educación Especial de 1978. Pero es a partir del Real Decreto 384/85 de ordenación de la Educación Especial cuando la integración escolar supone un hecho real, que avala posteriormente la LOGSE en 1990 en su capítulo V acerca de la Educación Especial en sus artículos 36-37. Desde el ámbito institucional sabemos que el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo de 1989, en su capítulo X, introduce de forma específica el concepto de necesidades educativas, asentado en la consideración de una amplia gama de éstas, la exigencia de dotar de ayudas y recursos personales, materiales y técnicos al sistema educativo para que determinados alumnos puedan llevar a cabo su formación personal. No es ya el niño el que debe adaptarse al sistema, sino que el peso de la formación recae ahora en el sistema educativo, que es quien tiene la obligación de disponer de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades temporales o permanentes puedan desarrollarse con las mismas oportunidades que el resto del alumnado, ayudados por los especialistas adecuados, inspirados en los principios de normalización e integración escolar. La política educativa, de forma paralela a las teorías de los expertos, abogaba y defendía claramente los principios de personalización y adecuación al desarrollo de cada persona con una atención personalizada.

Un camino en que no eran parejos los cambios que se promulgaban desde las políticas institucionales y las teorías científicas, que discurrían de manera similar, con el de las prácticas cotidianas escolares y la mentalidad de las personas que formaban parte de la escuela: maestros, padres y alumnos. La resistencia a la integración era palpable, aduciendo diferentes motivos. Los docentes desconocían la manera de enfrentarse con éxito a las nuevas situaciones que se generaban; los padres temían que de alguna manera se resintiese la formación de sus hijos; los alumnos muchas veces ignoraban cuando no despreciaban a los alumnos diferentes que no eran capaces de hacer lo que hacían todos los demás; los mismos alumnos con necesidades se percibían marginados con respecto a sus compañeros.

Así pues, la llegada de niños con necesidades a escuelas suscitó la necesidad y dio ocasión al análisis más sistemático de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la respuesta educativa que estos alumnos demandaban. Las aportaciones tanto conceptuales como metodológicas que se fueron llevando a lo largo de muchos cursos facilitaron la

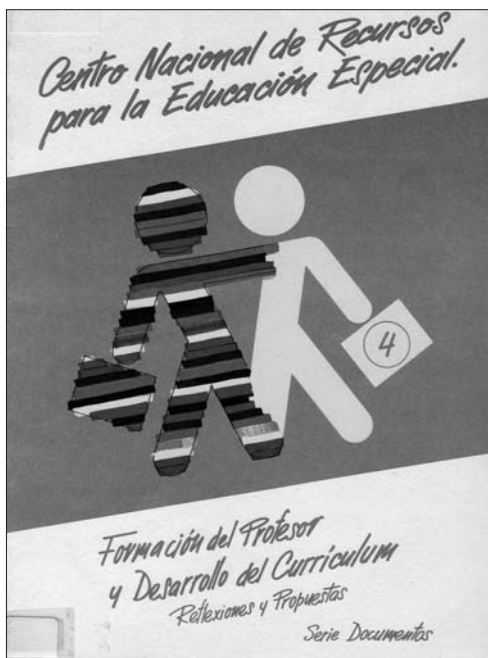


FIG. 1. MEC. *Formación del profesorado y desarrollo del currículo* (1987)

comprensión acerca de la formación de los niños con déficits en el ámbito normalizado de la escuela (MEC, 1987). Un hecho positivo y fundamental en el avance y consolidación del anclaje del concepto de integración frente al de exclusión fue el enganchar y vincular las teorías de los expertos con las prácticas cotidianas de enseñanza en el aula, aspecto en el que las adaptaciones curriculares fueron una pieza esencial. La entrada en vigor de las adaptaciones y su generalización consiguieron rebajar esta barrera de mentalidad asociada a prejuicios basados sobre todo en el desconocimiento de estos alumnos.

Si tuviéramos que condensar el significado de la educación de la infancia en la actualidad, diríamos que se traduce en una formación basada en la igualdad y en la personalización. Es decir, los ritmos, pautas, contenidos y objetivos son iguales para todos los alumnos. Sólo en la medida en que esto no sea posible nos iremos apartando del currículo en función de las necesidades que plantea cada alumno como persona, con un criterio esencial: primar la máxima normalización. Éste es el significado y el concepto en el cual se asientan las adaptaciones curriculares. A veces es preciso individualizar el currículo con el fin de que el niño lleve a cabo su proceso educativo, aprovechando de forma óptima lo que el sistema educativo le ofrece. Adaptación que no significa en modo alguno exclusión, sino antes al contrario pretende favorecer el desarrollo integral del alumno en todas sus facetas: personal, social, físico e intelectual.

Sin embargo, las puertas que comenzaron a abrirse todavía no ha finalizado. Sí es cierto que la asistencia al aula ordinaria de cualquier niño se vive con normalidad, pero todavía quedan flecos o surgen nuevas cuestiones. Por ello es deseable que las teorías sobre el concepto y finalidad de la educación, los conocimientos prácticos de los ciudadanos y la legislación educativa se impliquen mutuamente, para que se puedan conseguir avances que no son nada fáciles de lograr, pero que en conjunto y en perspectiva a largo plazo permitan estar satisfechos de lo realizado.

Las adaptaciones curriculares

Las adaptaciones son una medida y un recurso educativo que se pone a disposición del alumno. Pero asimismo nos brinda un medio a través del cual se puede analizar la reconceptualización que se ha ido haciendo en las últimas décadas de la Educación Especial, lo cual ha implicado cambios en el ámbito de las teorías científicas, en las políticas educativas institucionales, en las prácticas de enseñanza y, fundamentalmente, en la mentalidad de la ciudadanía.

Las adaptaciones fueron un medio importante en este camino, en la medida en que ofrecían al docente una respuesta educativa de lo que hacer, como hacerlo, en qué condiciones evaluarlo, le facilitaban material curricular adaptado al nivel del alumno. Es decir, frente a la resistencia inicial y fuerte de los primeros tiempos por parte de los docentes que no estaban preparados para formar a niños con déficits en las aulas ordinarias, se pasó a una situación en que la incorporación de estos alumnos no generaba protestas de ansiedad o de impotencia de los maestros. En este cambio hay que valorar el que se les dotara de un instrumento sencillo como son las adaptaciones curriculares, que, entre otros elementos, fueron los que consiguieron rebajar un cierto tono de crispación cuando en el aula ordinaria “arribaba” un niño con necesidades.

A medida que la aceptación fue un hecho, la integración escolar y sociofamiliar empezó a considerarse algo normal al centro educativo, generándose debates públicos que enriquecían la misma y promoviendo una legislación más amplia a favor del derecho a una educación lo más normalizada posible. Pero sobre todo supuso un vuelco en el recorrido que se estaba trazando. Si en los primeros años el empuje provenía del ámbito de las políticas y teorías científicas, más adelante el avance surge del sector social. La convivencia en los espacios de las aulas dio lugar a la comprensión y al conocimiento de los alumnos de necesidades educativas. El poseer recursos personales de apoyo y de instrumentos como las adaptaciones curriculares favoreció el sentir generalizado hacia los principios de respeto a las diferencias, con el lema “todos iguales, todos diferentes”. De los protagonistas de la escuela, quizá los más permeables fueron los mismos compañeros, que aprendieron a aceptar y más de una vez a “proteger y a ayudar” a estos niños. En la medida en que los padres se relacionaron con los padres y con los alumnos con necesidades de la clase de sus hijos empezaron a entenderlos y a valorarlos. Comprendieron también que sus propios hijos se educaban en valores de convivencia y respeto. Asimismo los docentes, al sentirse competentes en la actuación directa en el aula y al poseer recursos suficientes para llevar a cabo el proceso educativo por una parte y respaldados por los padres de los demás niños por otra, hicieron suyas las teorías y las metodologías que se les ofrecían, participando y promoviendo prácticas de enseñanza motivadoras y estimulantes propias adecuadas para cada déficit. Los años ochenta y los noventa supusieron un esfuerzo constante por avanzar en la integración y mejorar los recursos y los instrumentos de que se disponía.

Las adaptaciones curriculares no son más, pero tampoco menos, que el esfuerzo que se hace desde el sistema educativo por llegar a cada uno de los alumnos. Significa que ha habido un giro copernicano en el concepto de alumno. No es la norma tipificada y rígida la que debe alcanzarse, sino antes al contrario, se trata de que cada niño consiga desarrollar sus potencialidades y capacidades de forma óptima. Significa también que no solo cuenta un rendimiento en las áreas escolares tradicionales, sino una realización en todas las áreas tanto de autonomía, personalidad, relación social como de actuación en el medio, etc. Estamos ya muy lejos del concepto sostenido durante muchos años de que la escuela no podía hacer nada por estos alumnos, con un maestro al que se le libraba de responsabilidades y unos niños que abandonaban el aula por sentirse inútiles y marginados. Ahora es la escuela la que tiene la obligación de adaptarse al niño y establecer un currículo personalizado de acuerdo con sus posibilidades para que disfrute y sea uno más entre todos. Y eso es posible gracias en parte a las adaptaciones, que responden al CÓMO debe plantearse esa enseñanza.

Evolución de las adaptaciones

En la trayectoria de las adaptaciones curriculares en estas décadas son varios los cambios que se han ido efectuando, que afectan tanto a la denominación, a aspectos formales y a su contenido. Se las ha llamado PDI (Programa de Desarrollo Individual), DIAC (Documentos Individualizado de Adaptación Curricular), ACI (Adaptación Curricular Individualizada) entre otras denominaciones.

Una adaptación curricular consta de varios apartados que facilitan la labor de los profesionales de la enseñanza, favorecen el seguimiento continuo y la evaluación personalizada. Una introducción con un resumen de la evaluación psicopedagógica; los aspectos donde se presentan los déficits más significativos y las posibilidades de actuación; una programación con objetivos, contenidos, competencias a alcanzar y criterios de evaluación personalizadas en las áreas correspondientes; objetivos que es preciso suprimir del currículo ordinario, los que se van a priorizar, los que se van a mantener en niveles mínimos; los recursos materiales que deben emplearse; los recursos humanos: profesores especialistas; los lugares y los tiempos en que se va a llevar a cabo la enseñanza, dentro o fuera del aula; la metodología que se va a emplear; los tiempos para revisar la adaptación y efectuar la evaluación del alumno.

Aunque los apartados han mantenido su estructura principal a lo largo de estos casi ya treinta años, sin embargo, el análisis de cada uno de ellos nos muestra una evolución considerable sobre todo a la consideración personal y social del alumno.

En los primeros años hubo una preocupación manifiesta para que cuajase entre el profesorado la elaboración y desarrollo de las adaptaciones. No había modelos establecidos y el desconcierto era innegable. Un acierto del Ministerio de Educación fue editar libros que se hicieron llegar a todos los centros con pautas para llevarlos a cabo. Los libros “verdes” de tamaño folio se hicieron familiares en los colegios como recurso al que se podía acudir.

Uno de los primeros formatos anteriores a la LOGSE, que surgen a partir del Real Decreto 384/85 de ordenación de la Educación Especial para realizar el PDI (Vidal, J.G, Ponce,1989) es el que muestra la ilustración. Al hilo de la LOGSE comienzan a surgir

diversos modelos (Rodríguez Rodríguez, 1992) Ofertaban material que sirviera de ayuda y orientación al profesorado. No obstante, la resistencia de los docentes que debían leer, aprender, elaborar y ejecutar las adaptaciones hizo que éstas encontraran un beneplácito escaso. La realidad mostraba que generalmente

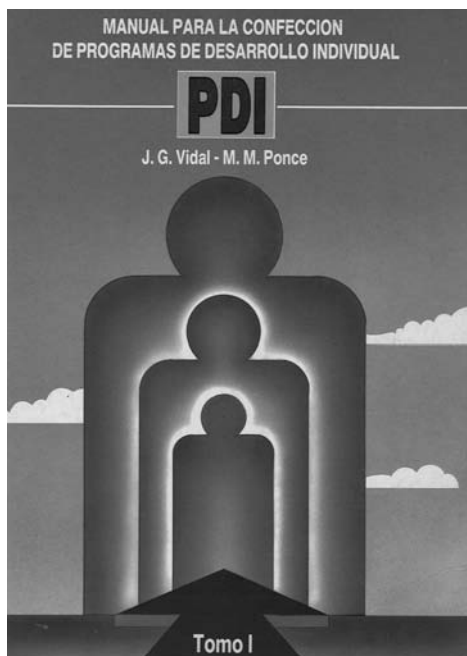
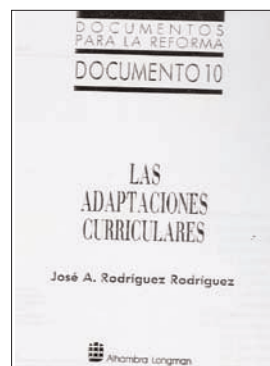


FIG. 2. Manual para la confección de Programas de desarrollo individual. (1989) de la editorial EOS

FIG. 3. Las adaptaciones curriculares. Documentos para la reforma (1992) de Alambra-Longman



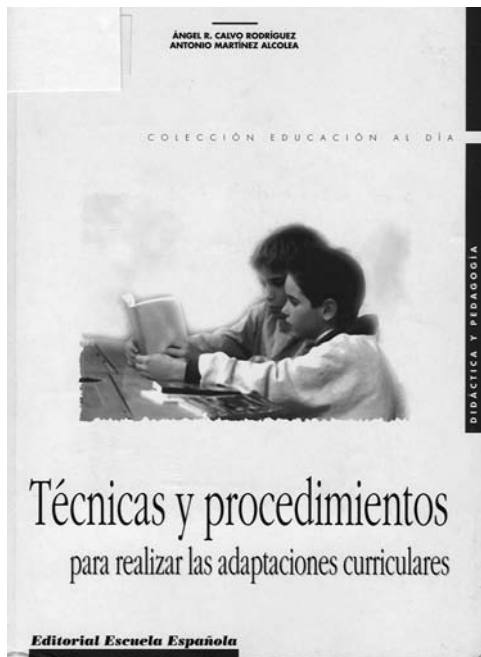
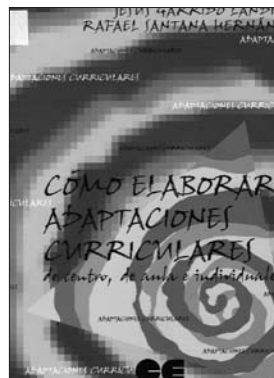


FIG. 4. *Técnicas y procedimientos para realizar adaptaciones curriculares.* (1997) Ed. Escuela Española



FIG. 5. *Materiales para la elaboración de una adaptación curricular. Lenguaje* (1997) de Disgrafos

FIG. 6 *Cómo elaborar adaptaciones curriculares de centro, de aula e individuales* (2002) de CEPE



las hacían los Equipos Psicopedagógicos o los Departamentos de Orientación y terminaban en el cajón del maestro o del profesor, que seguía aplicando sus formas de enseñanza. Las adaptaciones suponían un esfuerzo considerable para el maestro del aula ordinaria en la escuela primaria, y apenas se consideraban en la enseñanza secundaria. Hasta entrados los años noventa, la tónica general era que los tiempos de apoyo fuera del aula fueran bastante elevados, con un especialista en Pedagogía Terapéutica que reunía a varios alumnos en una misma aula habilitada para ello, aunque los alumnos observasen problemáticas muy diferentes. No había tradición de enseñar a los alumnos con necesidades dentro del aula y tampoco formación del profesorado en este sentido.

La elección voluntaria de centros educativos ordinarios con carácter de integración adscritos a programas específicos y la llegada de nuevas promociones de maestros educados con nuevos valores y metodologías más apropiadas a la inclusión consiguieron dar

un paso más en el camino hacia la escuela para todos. Poco a poco las adaptaciones curriculares fueron normalizándose, el grado de cumplimiento fue un compromiso cada vez más generalizado, y la mayor parte del profesorado no sólo se involucró sino que comprendió que eran un recurso que facilitaba el proceso de enseñanza.

En los años noventa Escuela Española publica un libro con adaptaciones en todas las áreas para los tres ciclos de Educación Primaria que es muy bien acogido por la comunidad docente, porque era claro, preciso y ofrecía alternativas y posibilidades muy variadas, con lo cual la contribución editorial fue un hito de gran importancia (Calvo, Martínez, 1997). Este modelo fue un referente y un eje vertebrador en la mayor parte de las adaptaciones realizadas desde la segunda mitad de los noventa, casi hasta la LOE, en que aparece el concepto de competencia y es preciso dotar de un nuevo enfoque a las adaptaciones. Al mismo tiempo, la labor editorial se implica en la línea de atención a la diversidad, y con la autoría de pedagogos y psicólogos va dando salida al mercado libros y cuadernillos de adaptaciones en cada una de las áreas instrumentales, o de estimulación de las capacidades intelectuales (Jiménez Gómez, Sellers Boix, 1997), que son apreciados dentro de las aulas porque se encuentran muy bien elaborados, economizan tiempo y esfuerzo al profesorado, y son efectivos en cuanto que los alumnos progresan en su proceso educativo.

Asimismo, uno de los retos más difíciles que se plantearon a las adaptaciones fue el aspecto relativo a la evaluación. Puesto que se el currículo se acomoda al niño, la evaluación debe acomodarse a lo que se enseña, no a la norma que es válida al resto de la clase. El progreso se evalúa con respecto a la evaluación y se señala tanto en los expedientes personales como en las notas que se envían a los padres con un asterisco. Sin embargo, una gran mayoría del profesorado siguió realizando los mismos exámenes para todos, sin tener en cuenta las adaptaciones. Este es un tema que, aunque no resuelto en su totalidad, sigue un curso cada vez más aceptado.

No obstante, el mayor cambio observado es el que afecta al diagnóstico de necesidades y a las dimensiones de actuación. Si en los primeros años primaba un criterio clínico, a medida que transcurre el tiempo se priorizan unos criterios más sociales y las dimensiones personales, sociales y familiares de la adaptación. No importa tanto obtener conocimientos escolares, como favorecer el crecimiento, la autonomía y la seguridad como persona y las habilidades sociales en relación con sus compañeros y con el medio que le rodea.

En cuanto al primer punto hay un giro en estos años que va desde la perspectiva del déficit al de las posibilidades. Es decir que en vez de poner el acento en lo que el niño no sabe hacer, la adaptación se va a centrar en lo que puede llegar a realizar. No se trata de incidir en los aspectos negativos sino en establecer como punto de partida los aspectos positivos y a partir de ahí empezar a trabajar con el alumnado.

Ya en los años 2000, la adaptación deja de focalizarse en el alumno para pasar a orientarse hacia la familia, los compañeros, el centro educativo (Garrido Landívar, Santana, 2002). Este es quizá uno de los mayores avances porque implica que la escuela o el instituto lo hacemos todos y entre todos. Los objetivos se dirigen no sólo a lo que el alumno va a aprender y cómo lo va a hacer, sino también qué deben aprender los compañeros de aula y los de centro, qué deben aportar para que el progreso sea conjunto; qué debe hacer el centro para facilitar la labor; qué pautas y estrategias deben aplicar los padres en

casa para llevar a cabo una tarea coordinada y en armonía desde todos los sectores. Es una visión mucho más amplia y compartida que demuestra su validez en el grado de satisfacción que se observa en niños, docentes y padres. Hasta ahora el grado de compromiso y efectividad de tal planteamiento se demuestra en la escuela primaria, y no tanto en la enseñanza secundaria, con un desarrollo bastante más irregular en su ejecución.

Tipología y significado de las adaptaciones

Las adaptaciones se deben ajustar a las necesidades de los alumnos, que, aun compartiendo ciertas características, pueden llegar a ser muy diferentes. Los déficits o bien son inherentes a la propia persona con carácter permanente o transitorio (deficiencia psíquica, sensorial, física, trastornos de personalidad, conductuales, dificultades de aprendizaje, necesidades del lenguaje); o bien responden a las características del entorno y se hace precisa la compensación educativa (extranjeros, ambientes deprimidos, minorías étnicas). En función de la categoría de necesidades y de la intensidad del déficit las adaptaciones recorren una larga línea desde la intervención dentro del aula hasta la atención individualizada durante el máximo tiempo permitido por ley fuera del aula ordinaria.

Las adaptaciones curriculares son de dos clases: no significativas y significativas. Las primeras comprenden todos aquellos cambios que afectan a la metodología de la enseñanza pero que no menoscaban objetivos ni contenidos. Los niños con deficiencias visuales y auditivas deben gozar de una situación dentro del aula que les permita seguir las explicaciones del profesor sin que ello suponga un esfuerzo añadido para ellos; deben tener materiales y aparatos que contribuyan a facilitarle la enseñanza (atriles, lupas, equipos de FM); las evaluaciones deben considerar su discapacidad y adaptarse a la misma con formatos que hagan posible el máximo rendimiento del alumno; los ejercicios que se lleven a cabo serán iguales o diferentes al resto de la clase dependiendo de la dificultad que entrañan en relación con la presentación sensorial; los profesores pueden dar una explicación personal en ciertas cuestiones puntuales que se planteen en el desarrollo de los temas. Todo ello son variaciones del currículo ordinario que se deben apreciar en su justa valía. No por sencillas o por adecuarse a la lógica de la enseñanza han sido estrategias usuales en el aula. Hace unos años se podía observar al niño hipoacúsico sentado atrás en última fila, al niño con discapacidad visual sin materiales adaptados, la posibilidad de realizar evaluaciones o ejercicios distintos no se contemplaba. Es un avance cualitativo muy interesante, que en sus primeros compases produjo malestar en una mayoría significativa de docentes al tener que adaptar los formatos de los exámenes, aduciendo que producía discriminación para el resto de los alumnos.

Los niños con discapacidad motórica física acuden ya a sus escuelas sin tener que sortear barreras arquitectónicas, una adaptación por la que se ha luchado abiertamente y que ha entrañado en estos años resistencias varias. Desde las Administraciones y en más de una ocasión el cumplimiento de la normativa pasaba por concentrar a los alumnos con dicha discapacidad en centros que cumpliesen las exigencias previstas, lesionando y entrando en contradicción con los derechos de la libre elección del centro educativo. Asimismo, los alumnos con parálisis cerebral requieren de una metodología personalizada para lograr desarrollar sus capacidades con una atención personalizada dentro del aula, lo que ha generado desacuerdos y disconformidades de padres y docentes, unos por con-

siderar menoscabados los intereses de sus hijos, otros por considerar que no estaban preparados para llevar a cabo la enseñanza de los niños con esta discapacidad. Este sector del alumnado se encuentra con una evolución irregular, dependiendo de centros y de la implicación de su profesorado. Aunque el lugar de estos niños es el aula ordinaria, sin embargo, la falta de recursos materiales o personales hace que más veces de las deseadas la escolarización se efectúe en centros específicos.

Hoy en día una de las puntas de resistencia más activas son los niños con problemas conductuales o de personalidad, que exigen una adaptación no significativa en cuanto a estrategias para moldear su comportamiento en el aula y con respecto a sus compañeros. Niños con capacidades intelectuales normales, que presentan una conflictividad en el terreno conductual que obliga a tomar en consideración una serie de adaptaciones en el currículo que no siempre traen resultados satisfactorios y que están generando una campaña en contra de la presencia de estos alumnos en las aulas. Resistencias que en más de una ocasión dan lugar a protestas de los padres preocupados por la relación de sus hijos en los mismos espacios de aquellos, aduciendo inseguridad física o retraso en el ritmo de la enseñanza. De nuevo, son los mismos compañeros los que apuestan por ellos, y con su ejemplo nos demuestran que podemos formarnos todos juntos. Sin embargo, el discurso es muy diferente al de épocas pasadas. En la escuela primaria no se cuestiona tanto la asistencia del niño conductual al aula ordinaria, sino la eficacia de los procedimientos empleados. Es decir, hay una exigencia desde los sectores de padres y educadores por avanzar en fórmulas positivas y firmes que aseguren la convivencia y procure el bienestar de todos los niños. En los institutos esta problemática se lleva peor, ya que se añan otros condicionantes como son la adolescencia de los alumnos y la misma estructura de la etapa de enseñanza. Si valoramos este planteamiento en su justa medida, observaremos que tanto docentes como padres creen en las adaptaciones como un instrumento adecuado para lograr un proceso educativo integrado, pero, a su vez, demandan recursos de profesionales especialistas y de materiales y estrategias útiles.

Cuando la ejecución de medidas metodológicas que solo atañen al desarrollo de las clases o al formato de las evaluaciones no es suficiente, es preciso dar un paso más en el alejamiento del currículo ordinario. Estamos hablando de las adaptaciones significativas. Estas adaptaciones serán tanto más graves cuánto más nos apartemos del currículo, porque afectan a los objetivos y a los contenidos de la enseñanza y condicionan una enseñanza adaptada al ritmo y capacidades personales de cada alumno. Las adaptaciones seguirían un camino inverso a la normalización, que es la idea principal del sistema educativo: adaptación curricular de contenidos y objetivos con una atención personalizada dentro del aula; adaptación con una atención personalizada dentro y fuera del aula en pequeño grupo; atención personalizada dentro y fuera del aula de forma individual, adaptación fuera del aula compartiendo tiempos con los alumnos del aula ordinaria; combinación del horario entre un centro ordinario y un centro específico; y como última medida, y cuando no es posible por la naturaleza de la discapacidad o por el alto grado de afectación, la asistencia a un centro de Educación Especial con una adaptación máxima.

Un paso más en el tema de las adaptaciones fue el de ampliar el rango de necesidades individuales e inherentes a la persona, a las derivadas del medio, es decir, privación ambiental, minorías étnicas o extranjeros. En este apartado el tema de la aceptación so-

cial fue crucial, porque la llegada de estos niños que generalmente pertenecían a sectores marginales de la sociedad no era bien recibida. Las resistencias por parte de los padres se traducían en teorías implícitas y en prejuicios aún no resueltos a día de hoy, que arrastran hacia emociones negativas y no racionales. En el fondo vienen a presuponer que estos niños son una “mala influencia” para sus hijos. El hecho de que algunos centros estén escolarizando en una frecuencia elevada alumnos ANCE (alumnos con necesidades de compensación educativa), mientras que otros son elegidos por los padres precisamente por no tener esa clase de matrícula, nos muestra que este es un camino en el que todavía hay mucho por hacer a nivel social. Las adaptaciones en este caso son un recurso muy útil para reducir diferencias en la enseñanza de materias, puesto que los déficits provienen del entorno y los alumnos las suelen superar. Al mismo tiempo inciden en las relaciones sociales y de juego con los compañeros, en que todos conozcan las costumbres, expresiones, hábitos, religiones, comida o cultura, fomentando el respeto mutuo. Hace décadas que la mentalidad ciudadana se fue transformando respecto a los alumnos con necesidades individuales, al convivir con ellos y conocerlos, llegando a ser la misma sociedad uno de los motores más potentes de la inclusión; ahora, en la actualidad, es de esperar que se aprecie ese mismo cambio con respecto a los alumnos ANCE. La aceptación está llegando desde localidades pequeñas donde la convivencia fuera de los espacios escolares es mayor, siempre que las familias de estos alumnos sigan modelos o normas de conducta y trabajo similares al resto de la población. Y es menor en las grandes ciudades donde se concentra a estos alumnos en centros “elegidos” a tal fin, que pueden llegar a convertirse en centros marginales si no se observa un especial cuidado.

Quizá uno de los más recientes pasos en el tema de la inclusión es el que aborda que los alumnos con necesidades no son solo aquel sector con discapacidades “a la baja”, sean sensoriales, físicos, sensoriales, extranjeros o minorías. Se considera también que el lugar de los niños con altas capacidades es el aula ordinaria con las adaptaciones convenientes, primando la relación con su grupo de iguales y un desarrollo afectivo y personal adecuado.

A modo de reflexión

En un camino en el que si mucho se ha avanzado no es menos cierto que falta mucho por recorrer, creemos que las adaptaciones curriculares han sido un elemento clave en el proceso de la inclusión educativa. Es un sendero que empezó a ensancharse cuando entendimos que el “anormal” era sólo “especial”, luego “diferente” y en la actualidad casi estamos rozando el “uno más entre los demás”. El conocimiento que generó la convivencia con los alumnos de necesidades, bien personales bien de compensación, logró disminuir prejuicios, comprender y querer a estos niños por parte de docentes, compañeros y padres. El desconcierto y la inseguridad de los primeros años se contrarrestó con la ayuda de un instrumento que respondía al cómo llevar a cabo el proceso educativo personalizado en las aulas ordinarias: las adaptaciones curriculares. De implantación irregular, con indudables resistencias durante un tiempo prolongado en sus inicios, hoy en día es un medio normal y muy eficaz de trabajo en los centros educativos, demandado por los profesores cuando comienza un nuevo curso. Es decir, en el proceso de la inclusión,

no era suficiente con saber cuál era el camino correcto, sino que había que aportar medios válidos para realizarlo. En la medida que esto se consiguió, la transformación de la mentalidad ciudadana fue un hecho clave porque pasó a ser uno de los motores principales de la inclusión. Asimismo el radio de acción de las adaptaciones se ha ido ampliando, implicando al centro educativo y a la familia. No obstante lo dicho, las resistencias siguen aflorando en nuevas cuestiones y en otras antiguas aún no resueltas. Es verdad que la escuela primaria es una escuela para todos, con criterios en que priman la socialización, la autonomía y la realización personal en un amplio porcentaje; sin embargo, la enseñanza secundaria no ha seguido la misma trayectoria, quizá por las demandas superiores de instrucción, las características de los centros, la distinta formación pedagógica de su profesorado o por las peculiaridades del mismo alumnado, en el periodo de la adolescencia. La inclusión y las adaptaciones curriculares llevan un ritmo más irregular en su aplicación, aunque el compromiso es innegable. De ahí que todo esfuerzo desde los ámbitos científicos, sociales e intelectuales para seguir avanzando por estos senderos conjuntamente es la mejor apuesta que se puede y debe hacer en estos primeros compases del siglo XXI.

Referencias

- Calvo, A. R y Martínez, A. (1997). *Técnicas y procedimientos para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Garrido Landívar, J. y Santana, R. (2002). *Cómo elaborar adaptaciones curriculares de centro, de aula e individuales*. Madrid: CEPE.
- Jiménez Gómez, J. M. y Sellers Boix, X. (1997). *Materiales para la elaboración de una adaptación curricular. Lenguaje. Primer ciclo de Educación Primaria. Nivel 2*. Alicante: Disgrafos.
- Lafora, G. (1936). La enseñanza de los anormales mentales. En *Libro-Guía del Maestro*, p. 205. Madrid: Espasa-Calpe.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1987). *Formación del profesorado y desarrollo del currículo*. Madrid: Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. Serie Documentos (4).
- Rodríguez, J. A. (1992). *Las adaptaciones curriculares. Documentos para la reforma. Documento 10*. Granada: Alhambra-Longman.
- Sánchez Arbós, M. (1936). La Escuela primaria española. En *Libro-Guía del Maestro*, (p. 100). Madrid: Espasa Calpe.
- Vidal, J. G y Ponce, M. M. (1989). *Manual para la confección de Programas de desarrollo individual*. Madrid: EOS.