



Annet De Vroey

VOBO - Cursos de postgrado para maestros sobre necesidades educativas especiales Universidad Católica de Lovaina



Nuestro curso de postgrado para maestros, de un año de duración, imparte a éstos formación sobre necesidades educativas especiales, orientada como servicio y no con destino a centros concretos. Cada año, unos 20 matriculados en el curso ofrecen su apoyo a alumnos con discapacidad o con problemas formativos graves dentro de clases normales, durante dos días por semana. Estas clases son de enseñanza primaria, secundaria o profesional. El personal del curso de postgrado asiste a los matriculados en el seguimiento, adaptación y colaboración con el equipo docente de la escuela. Este acompañamiento nos hace llegar a muchas escuelas, donde nos encontramos con padres, docentes y alumnos con o sin discapacidades. Con cada una de las nuevas demandas que se registran, el proceso de la inclusión demuestra ser la innovación educativa más interesante de las últimas décadas.

Formación profesional de inclusión para alumnos con discapacidad

En el pasado decenio, muchos alumnos discapacitados se han educado ya dentro de clases "normales". La enseñanza y la formación continúan su tendencia general hacia un mayor grado de participación cívica de las personas con discapacidades. La mayoría de los países europeos han incluido la enseñanza de integración en su agenda política. Sin embargo, en algunos países la transición desde el sistema de la educación especial (marginadora) hasta las medidas de integración educativa requiere mucho tiempo, lo que refleja gran inseguridad tras tantos años de sistema doble y en paralelo. La enseñanza primaria asume a menudo el desafío de la integración; en cambio, dentro de la enseñanza secundaria y de la formación profesional las medidas de integración están lejos de ser un práctica común. Hay numerosos buenos ejemplos de integración por medio de iniciativas privadas, organizaciones de adultos, segunda oportunidad educativa, etc. En algunos países (por ejemplo en Italia, Noruega, Suecia y el Reino Unido) se observan también abundantes experiencias positivas de integración para todos los niveles educativos. Pero así y todo, estas buenas prácticas no parecen bastar por sí solas para inclinar definitivamente la balanza en favor de la integración.

De acuerdo con estas observaciones, debiéramos preguntarnos si la falta de enseñanza de integración en todos los niveles retrasa la participación de personas discapacitadas en el trabajo, o si la carencia de un sistema consolidado de igualdad de oportunidades educativas y formativas desalienta en buena parte su participación en la vida activa. En otras palabras: el que hasta ahora no se haya implantado una plena integración real en la enseñanza y la formación ¿continúa siendo un obstáculo fundamental para la participación laboral de discapacitados? En mi opinión, este hecho supone un obstáculo importante, aunque nuevas iniciativas extraeducativas están ayudando a las personas con discapacidad a encontrar empleos normales, y fomentan nue-

vos modelos formativos. Con todo, mientras dirijamos a los alumnos discapacitados hacia una formación profesional de tipo especial, estaremos perdiendo una posibilidad muy eficaz de incrementar su participación cívica, y además de enviar una clara señal al resto de la sociedad y de generar un acuerdo básico de sentido común, adaptado a todos los niveles educativos, sobre la igualdad de oportunidades para los jóvenes.

Cuestión de historia

En algunos países europeos, como es el caso de Bélgica, la enseñanza de integración a plena escala sigue siendo un fenómeno bastante nuevo. El sistema de la educación especial ha ido extendiéndose durante más de 30 años, y alberga a más del 6% de toda la población en edad escolar (de 3 a 18 años). Aun cuando desde hace ya casi 20 años se hayan arbitrado medidas para integrar alumnos dentro de las clases normales, éstas no han logrado reducir la cifra total de alumnos en escuelas especiales, salvo cuando están promovidas activamente y apoyadas totalmente por las instancias locales o regionales. En el caso de algunos niños, la integración ha "funcionado" sin apenas incidencias. Unas cuantas escuelas de educación especial tienen ya a más maestros visitando y apoyando clases normales que los que trabajan dentro de la propia institución. Por ejemplo, los alumnos sin otras discapacidades que las visuales a menudo alcanzan el éxito en la educación primaria, secundaria e incluso superior, y ello con escaso apoyo de un docente externo, que les ayuda unas pocas horas por semana y sólo cuando realmente precisan una ayuda especial. Sin embargo, los niños con otras discapacidades físicas a menudo experimentan más dificultades para lograr el éxito escolar, lo que se debe a varios factores: las dificultades de acceso en la mayoría de las escuelas, la mayor necesidad de asistencia en todo tipo de actividad escolar, y el reducido número de horas de apoyo que se les ofrece para la inte-



gración. ¿Y qué decir de aquellos niños con necesidades especiales más agudas en una clase normal, como los que presentan dificultades de comunicación (sorderas, discapacidades acústicas, niños autistas...) o con impedimentos formativos o intelectuales? En este momento, son muchas las escuelas que aún no están "preparadas" para recibir a alumnos con cualquier tipo de discapacidad. Las medidas tomadas para favorecer la integración no han cambiado realmente hasta hoy la actitud de las escuelas en torno a temas como su flexibilidad y creatividad para adaptarse a nuevas demandas, su organización del apoyo docente interno, o su orientación hacia el apoyo externo en función de las necesidades que presenten uno o más de sus alumnos. Mientras que la integración dependa de un sistema de apoyos fijo y limitado, tan sólo los alumnos con problemas ligeros, sobre todo aquéllos que dispongan de padres muy activos y comprometidos, podrán aspirar a un futuro integrado en un contexto educativo "normal". Los restantes tendrán que esperar hasta que la enseñanza especial y la "normal" -incluyendo a la formación profesional- hayan modificado sus principios sobre la discapacidad. A mi parecer, es la propia existencia (o la estructura) de las escuelas especiales, paralela a la escuela normal, la que ralentiza el proceso de integración. Es sin duda su propia estructura, que categoriza y estigmatiza a los niños como discapacitados de una u otra forma, la que genera la visión "médica y terapéutica" de la discapacidad, que únicamente permite la supervivencia. Conforme a esta denominada "ideología de las deficiencias", se supone que las personas discapacitadas no tienen por qué ganarse la vida, desempeñar un empleo ni ser "capaces" de participar plenamente dentro de la sociedad. Así pues, no es la propia discapacidad la que reduce los niveles de participación y las oportunidades de aprendizaje y formación para niños y jóvenes en la escuela, ni tampoco importa a fin de cuentas el tipo de discapacidad: el causante del problema es la costumbre de enviar a los niños con necesidades especiales a escuelas especiales, para que reciban una atención especial en un lugar especial, y el hábito de dar una respuesta específica y terapéutica a las cuestiones que provocan las necesidades especiales (Fougeyrollas, 1998; OMS, 2001). Los principios vigentes impiden que la enseñanza especial se transforme en un servicio de apoyo a la educación normal, y tienden por el contrario a mantenerla como servicio independiente.

Un cambio de perspectiva

Sin embargo, el paso desde la idea de la integración hacia la reivindicación de una inclusión completa en la escuela muestra que son muchas las personas que desean un cambio más radical. Mientras todos los esfuerzos para lograr el éxito procedan del alumno (y de las pocas horas de apoyo especial que reciba), numerosos niños seguirán marginados de la plena integración, y muchos de ellos jamás conseguirán aprobar el mismo programa o mantener el ritmo de los restantes alumnos. Precisamente esta diferencia debe constituir un punto de partida para la auténtica integración, más que un criterio para la exclusión o marginación. Incluso cuando los padres organizan un sistema de apoyo privado para ayudar a sus niños en la clase normal, ello no modifica necesariamente el fondo de las actitudes: favorece al "sistema terapéutico", que se nutre de la falta de apoyos escolares, y daña con frecuencia los esfuerzos por la integración de los asistentes cualificados o no cualificados. Sólo cuando todos los interesados coinciden en que la integración en clases normales del alumno discapacitado estimula su formación y sus procesos participativos presentes y futuros, y sólo si no se impone límite temporal alguno para medir el progreso de dicho alumno, tendrá lugar una ruptura definitiva en favor de la integración.

Esta idea más profunda de la integración, que denominaremos "inclusión", se implanta lentamente en algunas clases y algunas escuelas. Las escuelas primarias han sido las primeras en favorecer esta nueva visión social de la igualdad de oportunidades para todos, aun cuando muestren una gran inseguridad sobre su desarrollo. Por el contrario, las escuelas secundarias muestran su vacilación al respecto, especialmente cuando ya disponen de un sistema estructurado de currículos y de diferentes criterios para vías de estudio, que reflejan más las capacidades intelectuales del alumnado que los intereses o talentos de éste. Para el nivel secundario, las escuelas especiales suelen ofrecer una formación laboral, mejor adaptada a las necesidades del alumno individual. Son muchas las escuelas especiales de formación profesional que preparan a su alumnado para un empleo integrado, mientras otras sólo lo hacen para el trabajo protegido, argumentando que no tendrán otras



oportunidades de empleo en el mercado de trabajo. En mi opinión, es esencial que la enseñanza secundaria “normal” -que prepara para las opciones y oportunidades profesionales (futuras)- asuma también la nueva tendencia a la igualdad de oportunidades, y cobre gradualmente conciencia de la importancia de la inclusión.

A pesar de todos los esfuerzos que ya se emprenden dentro de la enseñanza primaria, la formación profesional no ha tenido hasta la fecha una gran experiencia con la inclusión de alumnos discapacitados. Ello se debe en parte al hecho de que numerosos alumnos con discapacidad no son precisamente “mañosos”, algo que a menudo es condición necesaria para la formación profesional. La necesidad de adaptar los niveles, ritmos y eficacia del rendimiento es incluso más obvia en el contexto de la formación profesional que en la enseñanza primaria. Además, la necesidad de organizar el apoyo docente, no sólo durante el periodo formativo sino también durante el periodo de adaptación a un entorno laboral “normal” e incluso más allá de éste, puede desalentar a una escuela para iniciar el complejo proceso de la inclusión.

Dado que va más allá de la integración -pues requiere un alto nivel de adaptación por parte de la escuela, el empleo, los maestros y formadores, y porque asume objetivos individualizados, necesidades personales y condiciones de trabajo- la inclusión supone un desafío básico para el proceso de la formación profesional.

Así, los jóvenes con cualquier tipo de discapacidad o problema formativo no disponen con excesiva frecuencia de una opción real entre enseñanza “normal” y educación especial, y desde luego menos aún cuando se trata de oportunidades de empleo. Algunos de ellos, con buenas capacidades intelectuales, pueden aprobar la escuela “normal” e incluso estudios superiores, y optar por sí solos a la profesión que deseen. Pero otros muchos, con múltiples discapacidades o problemas más complejos para formarse, no tendrán ni libertad de opción ni la seguridad siquiera de ser capaces de desempeñar una función profesional en el mercado de empleo.

A mi juicio, toda persona tiene el derecho a efectuar algún tipo de función social. Este derecho es parte constituyente de la ca-

lidad de vida. Por esta razón son tan importantes las opciones profesionales y la formación profesional, y por ello debiéramos ser más conscientes de las nuevas perspectivas que implica la enseñanza de inclusión. No puede haber interrupciones en el proceso de inclusión y participación, ni al comienzo del proceso educativo ni durante éste. Si la orientación a la inclusión no es completa, el futuro de la enseñanza de inclusión será muy inestable, y no podremos garantizar que el futuro de sus alumnos sea mejor que la situación anterior. Puede incluso llegar a ser peor. Para trabajar hacia una inclusión completa, únicamente necesitamos ponernos de acuerdo en algunos principios de base, que voy a presentar y defender en partes sucesivas de este artículo. Si olvidamos estos principios básicos de la inclusión, no estaremos trabajando mejor que antes.

Mientras tanto, la necesidad de una formación profesional integrada se intensifica y comienzan a surgir nuevas iniciativas promovidas por las organizaciones de adultos, y no por las entidades educativas. La formación profesional de adultos externa al sistema escolar tendrá que convertirse en un asociado importante y permanente de la formación profesional de tipo escolar. Debido simplemente a su menor ritmo, eficacia y productividad, es posible que sea necesario dedicarle más tiempo y mayor intensidad formativa, y desarrollar nuevos modelos de formación en el trabajo, con el fin particular de mejorar las oportunidades de empleo para discapacitados.

La inclusión como idea básica para cumplir una función social, disponer de opciones personales y recibir una formación para el trabajo

Ya seamos partidarios o no de esta evolución, el trabajo se está convirtiendo en un criterio clave para la vida de una persona. Las opciones que una persona toma sobre su (futura) profesión son de enorme importancia. El trabajo que hacemos nos garantiza muy a menudo el puesto social más importante y seguro que tendremos durante gran parte de nuestra vida. Otras funciones o puestos sociales no son necesariamente menos valiosas; a veces pueden ser más profundas, o de mayor duración. Pero el propio hecho de asumir un puesto entre otros profesionales comporta un determinado grado de autoestima y de independencia.



Los que hemos tenido la oportunidad de tomar nuestras propias opciones sin tener que afrontar todo tipo de obstáculos y barreras somos quizás personas privilegiadas. Muchas personas -y no sólo las discapacitadas- carecen de libertad de opción. La idea básica de la igualdad de oportunidades educativas consiste en garantizar al máximo número posible de alumnos esta libertad de opción, para poder construir su propio futuro. La forma de lograrlo no consiste en efectuar una “selección de los mejores” al comienzo, ni en la meritocracia -apoyar (únicamente) a quienes se adaptan correctamente al sistema y se muestran merecedores de apoyo (Nicaise, 2002)-, sino en no abandonar a ningún miembro de la comunidad escolar. Sólo de esta manera llegarán todos a un punto en el que puedan optar dignamente por la formación profesional, por la enseñanza superior, o incluso por ambas. Cualquier sistema que reduzca las opciones de empleo en una fase demasiado temprana de la carrera escolar está descuidando la importancia que tiene para un alumno el hecho de poder efectuar una opción personal.

Los discapacitados afrontan muy a menudo este tipo de obstáculos. Aun cuando sepamos desde el principio que un muchacho o muchacha particulares no llegarán a convertirse en doctor o en abogado, no debemos negarle su derecho a desempeñar una función profesional dentro de la sociedad. Tampoco podemos negarle el derecho a elegir una profesión. Un muchacho con discapacidad intelectual puede que no se convierta en director de hospital, pero sí puede manifestar su sincero deseo de elegir un hospital como entorno para su integración laboral. Y no debemos considerar estos sueños juveniles menos realistas o fiables que los de otras personas, con sus frecuentes cambios de perspectivas y de opciones.

Vivimos en una sociedad que fomenta la formación permanente y ofrece segundas oportunidades de formación profesional y de empleo. Y sin embargo, a la hora de trabajar, las personas necesitan con frecuencia mucho valor para olvidar sus propias experiencias escolares (a menudo negativas) y comenzar de cero. Para muchas personas con discapacidad, a quienes se ha dicho que sus opciones serán limitadas -o el trabajo protegido o ningún otro empleo -, una formación profesional de adultos podrá abrir nuevas perspectivas, pero no podrá quitarles el lastre que otros les han endosado.

Únicamente si proporcionamos una buena formación profesional de integración dentro del sistema educativo normal podremos impedir que las personas pierdan la oportunidad de ocupar un puesto social importante y disfrutar de autoestima e independencia. Para quienes dependen de otros en tantas tareas cotidianas, esta especie de independencia -quizás económica, quizás intelectual- puede constituir un hecho diferencial en su vida. El sentido de interdependencia se intensifica cuando se desempeña un empleo en el que otras personas depositan su confianza. La propia sensación de interdependencia es uno de los valores más esenciales de la inclusión social.

La práctica de la enseñanza de inclusión

Por supuesto, algunos alumnos con discapacidad ya siguen programas de formación profesional en contextos de integración. Según mi experiencia, éstos se encuentran a menudo organizados o bien a través de un equipo de apoyo creado por sus padres o mediante un apoyo oficial de “capacitación para el éxito” con el currículo estándar. Con todo, la cifra de jóvenes con discapacidad integrados en Bélgica en la enseñanza profesional secundaria “normal” sigue siendo aún bastante baja. Cuando se trata de elegir opciones de formación profesional, son muchos los alumnos discapacitados no sólo desfavorecidos por el nivel mínimo que requiere el currículo, sino también por las condiciones prácticas: tienen por obligación que ser rápidos, eficaces, con buenas facultades motoras y muy móviles. Así, la transición a la enseñanza profesional se convierte con frecuencia en el punto de ruptura, en lugar del de acceso a la inclusión.

Aunque muchas escuelas primarias están aprendiendo poco a poco a responder a los requisitos de la inclusión, las escuelas secundarias y sobre todo las profesionales tienen que empezar a hacerlo. Para conseguirlo tendrán que asumir las principales ideas y principios de la inclusión, esenciales en toda escuela, si desea fomentar la participación presente y futura. Analicemos primeramente los principios comunes de la enseñanza de inclusión, antes de examinar consecuencias específicas para la formación profesional:

La enseñanza de inclusión es un proceso continuo en el que participan muchos protagonistas. Se trata, por tanto, de un pro-



ceso vulnerable. Si se asumen cinco tareas principales para la inclusión, las escuelas y los alumnos podrán beneficiarse de dicho proceso continuo (De Vroey & Mortier, 2002).

□ En primer lugar, hay que elaborar un objetivo y un lenguaje comunes: como comunidad escolar, ¿cuál es nuestra actitud frente a los problemas formativos, la discapacidad, los problemas de comportamiento y las diferencias de rendimiento? ¿Qué hacemos con los alumnos incapaces de aprobar un currículo? ¿Cómo nos comunicamos con ellos si tienen dificultades de habla o de comprensión? ¿Cómo nos mantenemos en contacto con sus padres? Surgen muchas preguntas que requieren debate. Al ir descubriendo el objetivo principal de la enseñanza de inclusión -conseguir la máxima participación posible en todos los ámbitos vitales- seremos capaces de modificar las actitudes existentes, y juzgar los “problemas” más bien como diferencias y desafíos pedagógicos. Esta fase no es tanto un primer paso, como un cambio básico de ideas en toda la escuela, que permite integrar actuaciones y cambios muy visibles dentro de la cultura, la práctica y la política escolar en su conjunto (CSIE, 2002).

□ En segundo término, es necesario reconocer la necesidad de un plan educativo individual (PEI) y comenzar a trabajar de acuerdo a éste. Según el método de la inclusión, el PEI no consiste en una descripción de las fases de desarrollo y educativas necesarias, o las actividades terapéuticas, sino que adopta más bien la forma de un plan de apoyo. Se definen objetivos individuales a partir de las opiniones, aspiraciones, intereses, expectativas y observaciones de los principales interesados, se buscan las adaptaciones necesarias y se toma un acuerdo sobre ellas, y se planifica explícitamente la participación. Organizar la inclusión significa ajustar cuidadosamente todas las actividades escolares a los objetivos específicos y prever el apoyo necesario. También implica una cuidadosa planificación de ese apoyo, sin olvidar todas las ayudas naturales disponibles que puedan existir, o que ya existan, proporcionadas por los compañeros del alumno. La evaluación de los objetivos individuales, y la revisión del apoyo proporcionado, serán tareas permanentes.

□ A continuación, será necesario centrarse en la organización y gestión de la práctica diaria en el aula. Los maestros y forma-

dores tendrán que ser conscientes de su “estilo” educativo y del estilo educativo de sus alumnos. Su creencia en la capacidad formativa de cada uno de los alumnos es esencial, aun cuando no puedan “ver” el tipo de logros que esperan conseguir en la mayoría del alumnado. Es indispensable impartir en un entorno de inclusión una instrucción de múltiples niveles, previamente planificada y seleccionada con todo cuidado. Los maestros necesitarán probablemente formarse para la planificación de actividades diferenciadas, y tendrán que acostumbrarse a trabajar con el personal de apoyo a alumnos con discapacidad. La práctica de la colaboración entre alumnos en la clase suele ser el método de trabajo más interesante, debido a la interdependencia que crea entre los alumnos. También es necesario fomentar las tutorías y otras formas de apoyo entre alumnos.

□ Además de lo anterior, otro criterio fundamental para que la inclusión tenga éxito será el apoyo social, que hay que garantizar. Esto significa que debe planificarse y controlarse éste en cada PEI, y que su uso debe ser algo típico de las mejores prácticas dentro de la cultura de la clase y de la escuela. Se trata probablemente del eslabón más vulnerable en todo el proceso de la inclusión, por lo que hay que prestarle una atención particular. La labor debe centrarse en crear una variedad de sistemas de apoyo social entre los alumnos, desarrollar buenas capacidades de comunicación entre todos ellos, y convertir al maestro en un modelo que apoya a otros en lugar de abandonarles. Es necesario, incluso, examinar el campo particular de las amistades: con frecuencia, los alumnos con discapacidad necesitan ayuda para conservar una amistad, y si las escuelas organizan actividades para grupos de amigos estarán contribuyendo a estrechar lazos entre ellos.

□ Por último, será necesario también evaluar las capacidades colaboradoras de todos los miembros del personal y de cualquier otro agente escolar. La enseñanza de inclusión plantea una necesidad muy alta de prácticas de colaboración en la escuela, y a la vez amplía las funciones del personal escolar. Será necesario que éste se reúna regularmente con los padres o responsables de los alumnos, y con los asesores externos o centros de orientación. También tendrán que trabajar junto con el personal didáctico de apoyo, buscar colaboraciones internas



más eficaces, prever una planificación del apoyo futuro y contactar con las personas necesarias. El objetivo consiste en avanzar hacia un modelo de colaboración interdisciplinaria y global. Ello implica saber distanciarse de las funciones estrictas, ser activos, flexibles y saber compartir las competencias de cada cual.

Estos cinco principios básicos de actuación integradora difieren completamente de los usados para organizar centros especiales en un punto: el criterio definitivo consiste ahora en conservar el entorno social más "natural" para el alumno, preparando a este entorno y al propio alumno para una mayor participación. El apoyo puede proceder de su propio grupo social (compañeros) en buena medida; el compromiso y la atención necesaria pueden encontrarse dentro de su propia comunidad; los objetivos se eligen de forma natural, lo que significa que cualquier cosa aprendida debe ayudarle a maximizar su participación entre los compañeros. Este modelo ecológico constituye la base de la inclusión, opuesta al antiguo modelo de desarrollo, de características terapéuticas.

Simultáneamente, estos cinco principios llevan también a integrar algunas características valiosas de la educación especial dentro de la enseñanza "normal", como las adaptaciones curriculares con objetivos individuales, los materiales y la asistencia basada en un seguimiento sistemático de las capacidades y comprensión de los alumnos.

Cómo preparar la formación profesional para la enseñanza de inclusión

El proceso de la inclusión no tiene por qué ser diferente dentro de la formación profesional: requiere los mismos componentes esenciales. Sin embargo, algunas circunstancias diferencian a la formación profesional de otros sectores de la educación de inclusión:

□ Primero, la formación profesional tiene un claro vínculo con un perfil profesional concreto. Se trata muy a menudo de una relación unívoca: el perfil de jardinero, peluquero, etc. determina los objetivos y las capacidades profesionales que deben incorporarse. La escuela primaria, e incluso muchos tipos de escuelas secundarias, ofrecen a sus alumnos un alto margen de opción a la hora de tomar decisiones de empleo y carrera profesional, lo que les da la oportu-

nidad de cambiar de objetivos, modificar sus juicios y adaptar muchas de sus prácticas. Los objetivos finales son de carácter más general. La FP también puede modificar sus objetivos y juicios, pero ¿proporcionará una cualificación que permita a la persona con discapacidad encontrar un empleo? Así, la primera de las cinco tareas (debatir como equipo escolar todo el significado de la inclusión y hacerse cargo del futuro de cada alumno) requiere un cuidadoso seguimiento. ¿Cómo pueden maximizarse las oportunidades de empleo para todos los alumnos, incluyendo los de capacidades problemáticas? ¿Debemos concederles un mayor margen de tiempo para aprender a realizar las tareas esenciales, o bien acordar una evaluación diferenciada de los niveles de rendimiento entre nuestros alumnos? Las cualificaciones pueden modificarse -probablemente ya lo están siendo- registrando los módulos que un alumno aprueba, o asignando acreditaciones parciales a la cualificación de una persona; pero antes de adaptar objetivos es necesario considerar la posibilidad de ofrecer todo el apoyo necesario, tanto en el entorno formativo como en el laboral.

□ Dentro de la formación profesional, la observación en clase o en el trabajo práctico puede requerir más tiempo antes de iniciar la planificación del apoyo. Para conseguir el máximo aprendizaje posible -una participación plena o al menos parcial en el aula o en el entorno laboral- será necesario considerar cualquier obstáculo posible y cualquier apoyo posible para la participación laboral futura. Por tanto, necesitaremos buenos análisis de tareas para todas las prácticas antes de planificar adaptaciones, asistencia o apoyo. Es muy importante observar el sistema social de apoyo existente, al igual que la falta de apoyo en determinados momentos cruciales para el proceso formativo del alumno.

□ La planificación de futuro junto con el alumno desempeña una función muy importante para todo el proceso planificador. El futuro inmediato de la FP no sólo intensifica la necesidad de una colaboración entre los miembros del personal escolar y los agentes exteriores, sino que requiere una cooperación activa por parte de la persona discapacitada. Las opciones personales no deben expresarse ya (exclusivamente) por los padres, sino en la medida de lo posible por el propio alumno implicado. Ello proporcionará



una mejor visión de la función social que una persona espera desempeñar en el futuro, del significado de sus opciones particulares y de la importancia de sus amigos o ayudas particulares. Es necesario también discutir junto con el alumno las dificultades que aparecen con mucha frecuencia y no logran eliminarse fácilmente, para ayudarle a cambiar de perspectiva si fuera necesario. Es posible que ya el propio desplazamiento sea muy fatigoso e impida o haga casi imposible un empleo de jornada completa; pero también puede suceder que el propio alumno discapacitado sea capaz de encontrar soluciones particulares, que otras personas no logran imaginar.

□ La formación colaborativa o cooperativa no es difícil de incorporar a la FP. La mayoría de las escuelas profesionales ya trabajan colaborativamente, sin calificar el método de competencias colaborativas. El que los alumnos aprendan a colaborar y apoyarse mutuamente para enriquecer el rendimiento grupal dependerá de las tareas por realizar y de la interdependencia de las diversas tareas que emprenda su grupo. El nuevo reto y objetivo central para el trabajo colaborativo de inclusión puede consistir en el proceso de dividir las tareas por grupos, convenir un objetivo común y todos los aspectos comunicativos, sociales y cognitivos del rendimiento grupal.

□ Los sistemas de apoyo social son relativamente nuevos dentro de la enseñanza profesional, pero pueden organizarse sin duda en la manera en que lo están en otras escuelas. El volumen requerido de apoyo entre compañeros depende con frecuencia del grado de interacción necesario en el grupo, y de la intensidad con que formadores y maestros asuman su función principal como modelo de apoyo. Los sistemas de tutores, mentores o compañeros para el apoyo a alumnos son métodos valiosos que incrementan el apoyo y facilitan la amistad. Quizás, el ritmo evidentemente más lento del alumno discapacitado, su nivel menor de rendimiento y su necesidad de apoyo reclaman una información muy abierta y honrada a sus compañeros de clase. Si estas diferencias obvias no se debaten o tratan en la clase, el riesgo de no ser comprendido aumentará enormemente.

Las escuelas especiales de formación profesional apenas se han esforzado por vincular las capacidades profesionales con la

práctica en condiciones reales de trabajo. Muchas escuelas trabajan con sus asociados de diferentes empresas privadas. Pero la experiencia que han recogido parece limitarse a un pequeño grupo de alumnos con discapacidad, sin incluir alumnos con problemas más complejos. Estas escuelas y su personal podrían ser quienes asesorasen o apoyasen a aquellas escuelas “normales” que imparten formación profesional, y que aspiran a implantar una mejor política y práctica de la inclusión.

Las organizaciones de adultos para las personas con discapacidad están actualmente ofreciendo otros medios para la formación profesional de éstos. Parecen ser más conscientes que las instituciones educativas de la atención que hoy se presta a las opciones personales y a la participación cívica de las personas discapacitadas. También han creado numerosas iniciativas nuevas para modificar las perspectivas profesionales de los interesados. Hasta hace unos pocos años, muchas personas con discapacidad intelectual asistían a programas semanales en los centros de cuidado diurno, donde la prioridad parecía ser participar en una serie de actividades distintas. Hoy en día son muchos los centros diurnos que dejan libre opción a sus miembros sobre la actividad principal por desarrollar, permitiéndoles así convertirse en panaderos, jardineros o cualquier otra “función” profesional de su libre elección. Y las últimas iniciativas reseñadas intentan ayudar a estas personas a encontrar empleo en entornos de trabajo integrados. Estas experiencias también pueden servir como modelo para la transición hacia una formación profesional de inclusión.

Conclusión

La enseñanza de inclusión está experimentando un crecimiento. Con todo, para poder fomentar la inclusión en todos los ámbitos de la vida, incluyendo el laboral, la formación profesional tendrá también que seguir por esta senda. Las personas con discapacidad afrontan muchos obstáculos cuando se trata de optar por un empleo. Aparte de las dificultades políticas y económicas, uno de los obstáculos principales es la opinión social imperante sobre la discapacidad. Las personas discapacitadas sólo podrán encontrar un puesto socialmente re-



spetable en el futuro si, inmersos dentro de un grupo "normal", han aprendido y obtenido las capacidades profesionales necesarias para ello. El proceso de inclusión no sólo mejora sus propias oportunidades de desarrollo y participación, sino también la actitud de todos sus compañeros de clase y condición. Si los alumnos están habituados a aprender, estudiar, comunicarse y trabajar junto con compañeros discapacitados, y si disponen de buenos modelos docentes que muestren y afiancen en ellos los valores del apoyo entre iguales, aprenderán a tutelar, a apoyar y a asistir a las personas con discapacidades en el futuro. Ello puede modificar la actitud potencial de muchos adultos, y también de escuelas,

asociados profesionales, empresas, y de toda la sociedad. Cuando en un futuro próximo se conviertan en profesionales, sabrán cómo afrontar la necesidad de apoyo en un entorno laboral. Esto no significa que debamos obligar a toda persona discapacitada a trabajar, pero sí que ésta tiene el derecho a asumir un puesto en la sociedad del trabajo, en su comunidad y en todos los ámbitos de la vida social, y a recibir una formación que le prepare para determinadas tareas profesionales específicas. Si la formación profesional asume los principios de la inclusión, creemos que ello contribuirá a impulsar definitivamente la participación cívica real de las personas con discapacidad.

Bibliografía

Ides Nicaise. *Gelijke onderwijskansen* (Igualdad de oportunidades en la educación). Inleidend artikel voor het Prioritair Nascholingsproject Boeiend Verschil, VOBO, Lovaina, 2002.

Annet De Vroey; Kathleen Mortier. *Polyfonie in de klas. Praktijkboek voor inclusie.* (Polifonía en la clase. Guía práctica de la inclusión.) Lovaina, Acco, 2002.

Booth T.; Ainscow M. *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools.* Bristol, CSIE, 2002.

Fougeyrollas P. et al. *The Quebec classification: disability creation process.* Quebec, INDCP, 1998.

OMS. *The international classification on functioning, disability and health.* Ginebra, OMS, 2001.

Unesco. *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education.* París, Unesco, 1994.

O'Brien J.; O'Brien C. *Inclusion as a force for school renewal.* En: S. Stainback; W. Stainback. *Inclusion, a guide for education* (p. 29-49). Baltimore, P. Brookes, 1996.

Porter, G.L.; Richler D. *Changing Canadian schools: perspectives on disability and inclusion.* Toronto, G. Allen Roeher Institute, 1992.

Hall J.T. *Social devaluation and special education. The right to full mainstream inclusion and an honest statement.* Londres / Pennsylvania, Jessica Kingsley, 1997.

Gartner A.; Lipski D. *Beyond special education: Toward a quality system for all students.* Harvard Educational Review, 57, p. 367-395.

Villa R.; Thousand J. *Student collaboration: An essential for curriculum delivery in the 21st century.* En: S. Stainback; W. Stainback (Eds.), *Curriculum considerations in inclusive schools: Facilitating learning for all students* (p. 117-131), Baltimore, P. Brookes.

Johnson R.; Johnson D. *An overview of cooperative learning.* En: J.S. Thousand, R. Villa; A. Nevin (Eds.), *Creativity and collaborative learning: a practical guide to empowering students and teachers.* Baltimore, P. Brookes.