

# ***LA DICOTOMÍA ENTRE CURRÍCULUM COMÚN Y CURRÍCULUM DIVERSO EN EL TRATAMIENTO INCLUSIVO***

**Cristina Laborda Molla**  
**Universidad Autónoma de Barcelona**

El concepto de atención a la diversidad ha ido evolucionando de modelos más segregadores hacia otros más integradores y posteriormente inclusivos. Consecuentemente, el proceso seguido ha transformado la acción educativa propuesta desde tipologías asistenciales y dependientes hacia otras de índole competencial y autónomas.

De todos modos, esta nueva concepción no acaba de estar del todo integrada por parte de ciertos profesores ya que, en algunos casos, el planteamiento causal del fracaso educativo se sigue buscando en el alumno y su discapacidad, en vez de plantearse la posibilidad de que sea el propio sistema escolar el que falla, por no saber encontrar las herramientas necesarias para dar respuesta a las características y necesidades específicas de ese alumno. A pesar de esto, el proceso evolutivo es imparable debido, en parte, a la ampliación conceptual de lo que se entiende por alumnos con necesidades educativas especiales.

Tradicionalmente en un inicio (hacia los años 60-70), cuando se hablaba de este tipo de alumnado, siempre se pensaba en aquellos sujetos con deficiencias o discapacidades (deficiencias sensoriales, deficiencias cognitivas, ...). O sea que se trataba de alumnos con problemas y con capacidades limitadas, debidas tanto a causas de orden innato como ambiental, pero que en cualquier caso afectan a aspectos fisisiológicos de la persona.

Posteriormente, al conjunto de alumnos con NEE's se integró también aquel colectivo formado por aquellos individuos con capacidades superiores, con excelencias educativas, por tratarse de alumnos con unas diferencias significativas respecto a su capacidad para interiorizar aprendizajes y sus posibilidades de desarrollo. En esta etapa, se empezó pues a dar atención educativa específica a los alumnos que tenían unas potencialidades o capacidades superiores de las consideradas "normales" y "medias" respecto al grupo.

Este sería el primer colectivo que conforma el concepto de diversidad en su noción tal y como se entiende en la actualidad: diversidad por diferencia de capacidades.

En un segundo estadio al grupo de alumnos con necesidades educativas especiales que recibía “atención educativa adaptada”, se integraron, aquellos alumnos con problemas de escolarización y aprendizaje que no eran debidos a su propia naturaleza bio-fisiológica, es decir, que no tenían ningún tipo de deficiencia aparente, sino que estaban causadas por factores más de índole contextual. Contextual entendido en un doble sentido:

- en un sentido interno: basado en el propio carácter y personalidad del sujeto, lo cual depende en gran medida de la interacción del sujeto con el tipo de relaciones que establece con el medio más inmediato (familia y contexto cercano).
- en un sentido externo: debido a problemas y deprivaciones socio-culturales. O sea, no dependiente del propio sujeto, sino del ambiente en el que se desenvuelve. Por ejemplo: familiares directos con problemas de drogadicción, o sencillamente padres y madres que no pueden ocuparse todo lo necesario de sus hijos por limitaciones horarias laborales.

Esto dio lugar al segundo gran colectivo que engloba el contexto de diversidad: el formado por las diferencias individuales de cada uno; que no es nada más y nada menos que las propias historias personales que configuran nuestra personalidad y nuestra realidad social.

Posteriormente, en un tercer estadio, al conjunto de alumnos considerados como susceptibles de tener NEE se incluyó el de aquellos alumnos con problemas debidos a sus diferencias étnico-culturales. No se trata pues de individuos que tengan discapacidades o deprivaciones, de distinta índole, sino sencillamente de sujetos que son emplazados, por las razones que sean, de un contexto a otro, siendo ambos de muy distinto calibre.

La consideración hacia estos colectivos tiene una historia breve, ya que hemos tener en consideración que en nuestro país, el fenómeno de la inmigración es todavía bastante reciente. Para ser más correctos quizá debiéramos decir que somos un país con tradición emigrante que, en un corto período de tiempo, ha pasado a ser receptor de inmigración.

El resultado es que, en la actualidad, al colectivo de alumnos con NEE se ha incluido el de aquellos sujetos con características étnico-culturales diferenciadas respecto al grupo mayoritario en el que se encuentra inmerso.

Así pues, tal y como se muestra en el cuadro 1, en la actualidad el concepto de atención a la diversidad esta compuesto por tres colectivos claramente diferenciados, cuya característica común es la necesidad de una atención educativa específica (NEE's), tanto de carácter temporal como permanente. La tipología clasificatoria resultante es pues la siguiente:

- a) Individuos con diferencias de capacidades.
- b) Individuos con diferencias individuales.

c) Individuos con diferencias étnico-culturales.

La ardua tarea de tratamiento educativo de todos estos alumnos en el aula lleva implícitas muchas reticencias, dilemas e incluso contradicciones, y quizá una de las principales resistencias sea el hecho de cómo se incardinan en una escuela inclusiva la atención a la diversidad y el diseño de un currículum establecido que facilite el aprendizaje de todos los alumnos. Tal y como opina Marchesi (2000),

*“la integración se basa en el mantenimiento de un currículum común para todo el alumnado. Los alumnos con problemas graves de aprendizaje se incorporan a la escuela ordinaria para acceder conjuntamente con sus compañeros a experiencias similares de aprendizaje. El énfasis que se pone en los elementos comunes del aprendizaje subraya el aspecto más rico y positivo de las escuelas inclusivas”.* (pag. 14).

Ahora bien, si los alumnos tienen distintas maneras de afrontar el proceso educativo, distintos estilos de aprendizaje, distintos ritmos, distintos intereses, etc., en más de una ocasión será necesaria una modificación significativa de esta finalidad educativa que pasa por el establecimiento de un currículum común para todos. Parece evidente que los caminos más obvios para dar respuesta a estas necesidades diferenciales se centralizan en estrategias opuestas focalizadas en currículums alternativos, basados en la provisión de distintas experiencias de aprendizaje para los distintos grupos o individuos.

Esto plantea un dilema nada fácil de resolver: por un lado se encuentra una determinada demanda, basada en la dimensión de igualdad curricular, mientras que por otro lado, se plantean ciertas necesidades que refuerzan la dimensión de la diferencia. Ambas dimensiones son, en muchas ocasiones, difícilmente compatibles, y por tanto difíciles de reconciliar. ¿Cómo es posible compatibilizar la necesidad de currículums comunes pero múltiples?, el tratamiento inclusivo, ¿debe favorecer un currículum común, o un currículum diverso? En definitiva, y según Marchesi ¿cómo pueden las escuelas ser inclusivas y selectivas a la vez? o ¿cómo pueden las aulas proporcionar experiencias de aprendizaje que sean las mismas para todos los alumnos, pero diferentes para cada uno?.

Tal y como hemos ya hemos comentado este es un planteamiento, cuanto menos, complicado de resolver.

Basándonos en Clark (1997) proponemos tres vías para avanzar hacia el equilibrio entre “lo común” y “lo diverso”, superando antagonismos educativos:

- 1.- En primer lugar cabe destacar las grandes posibilidades que ofrece el currículum multinivel. Las adaptaciones de los contenidos plantean la posibilidad de avanzar en el conocimiento según diferentes niveles de profundización. De este modo, unos mismos contenidos curriculares son

trabajados en distintos grados en función de las posibilidades de los alumnos y de sus intereses y motivaciones.

- 2.- En segundo lugar hay que resaltar el uso de ciertas estrategias metodológicas que, por su misma naturaleza, facilitan sistemas de trabajo favorecedores de la diversidad. Entre los más destacados proponemos el trabajo cooperativo, los agrupamientos flexibles y la tutoría entre iguales (*peer-tutoring*).

Todos ellos, a parte de proveer a los alumnos de mayores oportunidades de aprendizaje, por basarse en el trabajo “entre” y “con” iguales, favorecen aspectos tan diversos como el auto-conocimiento, el conocimiento de los otros, mejora de la autoestima y la transmisión de valores como la colaboración, el trabajo en equipo o herramientas de inserción social.

- 3.- Finalmente, y de igual manera, hay que destacar la labor de los maestros de soporte como complementaria de la que realiza el maestro tutor. Es importante que esta figura no se contemple como un elemento para suplir las obligaciones del tutor, o para “tratar los aspectos deficitarios” ya que, en ese caso, se corre el riesgo de estigmatizar y etiquetar a los alumnos que requieran de estos servicios con lo que, consecuentemente, acabaran recibiendo un trato diferenciado.

Su objetivo principal será el de colaborar con los maestros del aula en el desarrollo de estrategias y actividades que favorezcan la inclusión. De este modo, su labor se centraría, no tanto en la atención exclusiva de estos alumnos concretos, como en ayudar a los docentes a resolver los problemas en aras a encontrar la mejor alternativa para la educación de su alumnado.

Mención aparte merece el conjunto de alumnos que presentan unas necesidades educativas muy acusadas, y que usualmente van asociadas a personas con unas discapacidades cuanto menos importantes. En estos casos, y siempre a partir del proceso de evaluación de las NEE's, es necesario valorar en que medida priorizamos unos aprendizajes u otros, de acuerdo con la concepción que tengamos como proceso educativo más ajustado a las necesidades y características del alumno.

Estamos hablando, lógicamente, de aquellos procesos de enseñanza-aprendizaje que le conducirán a alcanzar el máximo de autonomía personal y desarrollo de aptitudes para integrarse en su medio. Evidentemente, la prioridad en la consecución de este objetivo está por encima de los objetivos concretos que de ella se derivan.

Para situar la discusión en ámbitos concretos podríamos reflexionar sobre si determinados aprendizajes son o no son viables en función de las características de los alumnos. Así por ejemplo, sería inevitable el análisis de la idoneidad de ciertas enseñanzas, o la mera transmisión de ciertos conocimientos a niños y niñas con una acusada deficiencia mental.

Creemos importante destacar que la discusión debería igualmente fundamentarse en el análisis de las posibilidades de lograr ese aprendizaje a medio y largo plazo. Entra aquí en juego otra variable que no debemos obviar, y es la consideración del grado de esfuerzo que supone para el alumno la consecución de ese aprendizaje.

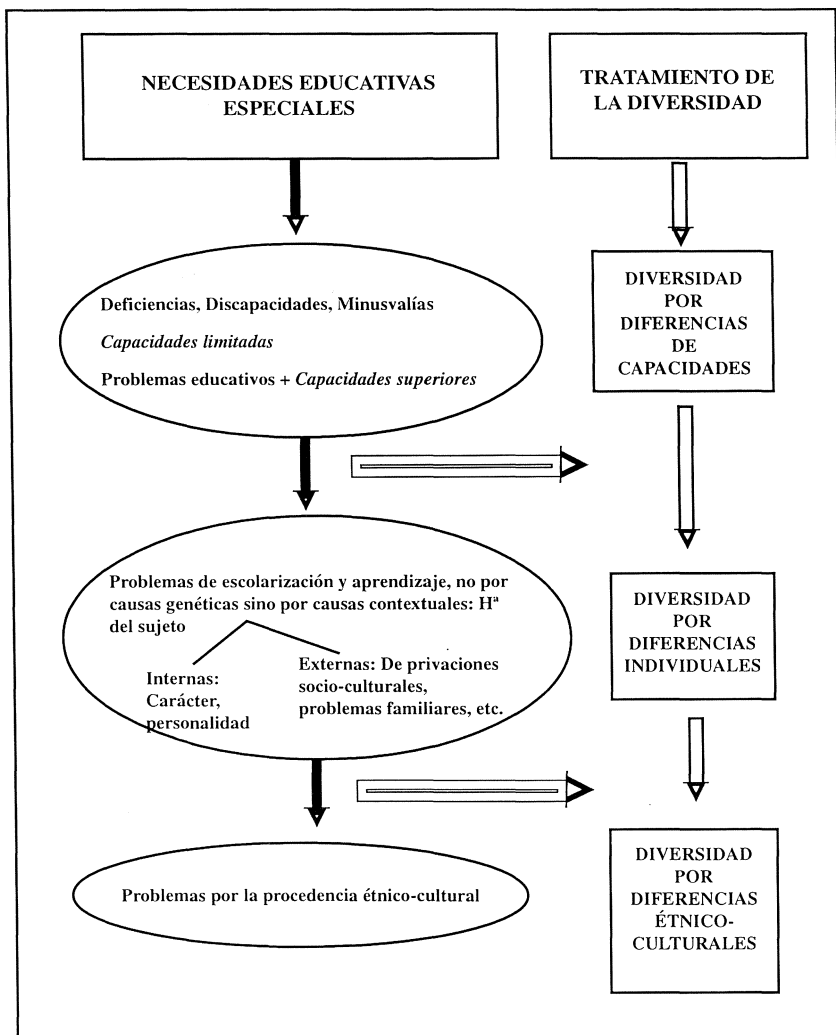
Hay casos en los que la funcionalidad de los contenidos, su uso futuro y sus posibilidades de generalización a otros contextos justificarán ampliamente el esfuerzo exigido. Pero no debemos olvidar que en muchas ocasiones, esa aplicabilidad es casi nula, por lo que el esfuerzo no tiene razón de ser. En definitiva se trata de estudiar muy detalladamente el valor que puede tener ese aprendizaje, en función del esfuerzo que exija por parte de ese alumno en concreto.

Asimismo, pero en un sentido inverso, en más de una ocasión será necesario plantearse aprendizajes no contemplados en el currículum ordinario ya que los alumnos, usualmente, los adquieren en otros ámbitos (por ejemplo ciertas actividades para la vida doméstica, como puede ser el uso de los electrodomésticos). En el caso de alumnos con necesidades educativas especiales importantes estos aprendizajes deberían “formalizarse” ya que no se adquieren por los canales usuales, y su importancia viene marcada por el hecho de que pueden favorecer la consecución de las metas de la autonomía personal y la integración social, que como ya hemos comentado, son la finalidad principal de cualquier intervención educativa, y más concretamente de cualquier proceso de integración escolar.

En definitiva pues, lo importante es siempre tener presente hacia que alumno en concreto va dirigido el aprendizaje que, según los principios de la Reforma, debe generalizarse al conjunto de la clase.

## BIBLIOGRAFÍA

- CLARK, C. et. al. (1999) *New directions in special needs: innovation in mainstreaming schools*. Londres: Ed. Cassell.
- MARCHESI, A (2000) El necessari però difícil avenç cap a les escoles inclusives. *Tendències* 12: 13-15.
- LABORDA, C. (1998) El trabajo cooperativo como herramienta de atención a la diversidad dentro del aula ordinaria. *En Actas XV Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Oviedo: Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo. pp: 575-580.
- PUIGDELLÍVOL, I (1996) *Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad*. Barcelona: Ed. Graó.



Cuadro 1: Evolución del concepto de NEE hacia el de diversidad.