

Presentación

Diversidad y Educación

JOSEFINA LOZANO MARTÍNEZ
Universidad de Murcia

La exclusión, la marginación, la desigualdad, la injusticia social son conceptos que definen situaciones diarias que vivimos en la sociedad globalizada actual en la que nos vemos inmersos, y cuyo reflejo observamos en el sistema educativo. Por consiguiente, es un reto, de partida, hablar de educación para todos, de equidad, de igualdad, de fomento de la inclusión educativa, étnica, religiosa, de género y económica para cualquier persona. A pesar de todo, el presente monográfico sobre *Diversidad y Educación* recoge los puntos de vista de excelentes profesionales de nuestro entorno educativo que apostan por este cambio hacia una sociedad más justa, más igualitaria, donde cualquier persona, y en concreto, cualquier alumno de nuestros centros educativos, independientemente del nivel de sus capacidades intelectuales, sensoriales y motrices, de su nacionalidad, de su religión, de su sexo, de su nivel socioeconómico, de sus intereses, etc. pueda tener la oportunidad de recibir los recursos y apoyos suficientes para ser un alumno más del centro y progresar hasta donde pueda según sus posibilidades.

Desde este planteamiento y antes de adentrarnos en presentar una síntesis de las aportaciones de estos profesores de universidades españolas que conforman el presente monográfico, y que desde sus perspectivas, nos ayudan a entender *el valor de educar en la diversidad en una escuela inclusiva*, vamos a plantearnos una breve reflexión sobre lo que supone precisamente ello. Así pues, como Torres (2009)¹ afirma, en la escuela, como grupo humano que es, se manifiesta claramente la diversidad de los alumnos y alumnas que, como las partes de un todo, integran

¹ Torres González, J. A. (2009). Análisis de los procesos de inclusión social y educativa: nuevos retos para suprimir las desigualdades y compartir las diferencias. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 12, 31-56.

y enriquecen la labor educativa. Los intereses, las motivaciones y las capacidades del alumnado son diferentes, además de considerar que las facultades físicas y psíquicas, incluidas las minusvalías de toda índole, varían de uno a otro sujeto y que el origen sociocultural de los alumnos y alumnas es también muy diferente. Ante esta situación, la necesidad de que la escuela ofrezca respuesta a todos los alumnos, incluidos aquellos con necesidad específica de apoyo educativo, obliga a que se produzca una renovación en nuestro sistema educativo que opte por una política favorecedora de la diversidad con el fin de ofrecer una educación de calidad para todos, que ha de manifestarse a través de cambios de tipo cualitativo que afectarán a todos los componentes que constituyen la escuela. Estos cambios deben reflejarse no sólo en los aspectos relativos al currículum, sino también en los referentes a la organización, puesto que ambos están estrechamente vinculados.

En este sentido, sólo desde ciertas modificaciones de la dinámica organizativa de los centros se pueden desarrollar auténticos procesos de inclusión y ésta, a su vez, debe ser capaz de provocar, por sí misma, innovaciones en lo que se refiere a la flexibilidad organizativa, de modo que se propicie que aprendan juntos alumnos diferentes. Pensemos que un sistema educativo público y de calidad no puede tener como objetivo único el éxito de aquellos alumnos y alumnas que acceden a él en las mejores condiciones, sino que debe ser capaz de promover y mejorar las posibilidades de integración social y de desarrollo personal de todos. De esta manera, como señala Echeíta (2006)² la interculturalidad, la educación en la diversidad aparece como una exigencia ineludible y la escuela se constituye en un medio de socialización del alumnado, comprometiéndose en la construcción de una sociedad democrática, igualitaria, justa y participativa.

Un factor fundamental en dicho proceso es la implicación y el liderazgo que ejerza el equipo directivo del centro (Angelides, Antoniu y Charalambous, 2010)³ a favor de una escuela para todos. Así, una dirección colegiada que valore la diversidad, la equidad y la justicia social, desempeñarán funciones y tareas en la línea de alcanzar que su centro sea más inclusivo incentivando a las distintas personas que están impli-

2 Echeíta, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

3 Angelides, P., Antoniou, E. y Charalambous, C. (2010). Making sense of inclusion for leadership and schooling: a case study from Cyprus, *International Journal of Leadership in Education*, 13 (3), 319-334 .

cadras en la educación de los estudiantes del centro a participar tanto en las prácticas educativas como en el liderazgo. Del mismo modo, otra dimensión a tener en cuenta en los cambios organizativos de un centro que aspira a ser inclusivo viene relacionada con los modelos de apoyo entre los miembros de la comunidad educativa. No podemos seguir pensando en los apoyos centrados sólo en el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, y olvidarnos del apoyo entre alumnos y entre docentes. En las aulas inclusivas la colaboración y el apoyo viene de la mano de cualquier miembro de la comunidad educativa que favorezca el diseño y las propuestas globales que permitan el trabajo con varios estilos de aprendizaje, con niveles diferentes, y que favorezcan el desarrollo de capacidades diferentes (Wehmeyer, 2009)⁴.

Como venimos analizando mejorar la escuela para la puesta en marcha de un proyecto de educación en la diversidad ha de contemplar múltiples dimensiones o elementos, así como los efectos interactivos entre los mismos (Casanova, 2010)⁵. El objetivo principal es la construcción de comunidades educativas en las que la participación, la cohesión social y el aprendizaje estén presentes y garanticen el éxito de todos, en la medida que sus integrantes forman parte, de manera activa y plena, en el proceso de inclusión del conjunto del alumnado (Arnaiz, 2011)⁶.

Precisamente, el cambio en los centros educativos para lograr que la escuela del siglo XXI promueva una educación democrática e inclusiva que garantice el derecho de todos los niños y jóvenes a recibir una educación de calidad, basada en los principios de igualdad, equidad y justicia social, es la temática que Pilar Arnaiz Sánchez, de la Universidad de Murcia, plantea en su artículo **“Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo”**. Así para esta autora, que ha abordado la lucha por la educación inclusiva desde hace muchos años, la transformación vendría de la mano del cambio de organización y funcionamiento de las escuelas, de la revisión a fondo de su currículum y de favorecer dinámicas de trabajo colaborativo entre todos los miembros de la comunidad educativa.

De este modo, una de las aspiraciones de mayor trascendencia de la

4 Wehmeyer M.L. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión, *Revista de Educación*, 349, 45-67.

5 Casanova, M.A. (2011). *Educación Inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.

6 Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista de Innovación Educativa*, 21, 23-35.

educación inclusiva es la creación de auténticas comunidades educativas en las que todos sus integrantes formen parte de ellas de manera activa y plena, y en las que todos se vean implicados en el proceso de inclusión del conjunto del alumnado. En un contexto socioeducativo de tales características ningún miembro debería eludir sus responsabilidades, ya que todos deberían funcionar como piezas irrenunciables de ese puzzle que es la escuela inclusiva puesto que cada una de estas piezas (familias, profesorado, apoyos, alumnos, equipo directivo, ayuntamientos, instituciones locales, ...) posee un valor incalculable e irremplazable para su construcción. Por consiguiente, la educación inclusiva se configura, pues, como una corriente que afecta tanto al contexto educativo como social. Requiere adoptar una nueva cultura en los centros y aplicar una nueva lente con la que mirar la educación, lo que representa el abandono de los procesos de asimilación en virtud de procesos de transformación de las propias instituciones educativas con el fin de que respondan a la diversidad de todos y cada uno de sus alumnos.

Para llevar a cabo este cambio a favor de una escuela inclusiva, habría que permanecer en constante evaluación de los posibles obstáculos que surgen para potenciar la participación de los miembros de la comunidad y, muy especialmente, de los alumnos. Ello conllevaría, además, potenciar el uso eficaz de los recursos de apoyo disponibles en las escuelas, especialmente humanos, empezando por el apoyo entre compañeros (alumno-alumno), apoyo que se posibilita en situaciones tales como las del aprendizaje cooperativo. También, desarrollar un lenguaje de práctica común entre el profesorado, con el que los compañeros hablen entre sí y para sí acerca de su práctica; así como la creación de unas condiciones que alienten la asunción de ciertos riesgos o nuevas posibilidades, condiciones como el intercambio de experiencias prácticas a través de la observación y el diálogo.

Para Arnaiz, la aspiración de la nueva orientación inclusiva pasa por la ruptura de esta tendencia altamente impermeable, en beneficio de una cultura de trabajo sustentada en la colaboración de todos los profesionales del centro y, aún más, de todos los miembros de la comunidad educativa. La colaboración viene a representar uno de los requisitos irrenunciables, ya que condiciona gran parte de las propuestas y retos de las escuelas y aulas inclusivas

En esta misma línea de opinión, José Antonio Torres González, de la Universidad de Jaén, en su artículo titulado **Estructuras organizativas**

para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje

analiza los factores que configuran la organización de los centros como comunidades de aprendizaje, así como las implicaciones que ello conlleva desde la perspectiva curricular, organizativa y de desarrollo profesional de los profesores como elementos dinamizadores de la realidad de las instituciones educativas. Para Torres su punto de partida será el análisis de las demandas sociales que, en la actualidad, se dirigen hacia el establecimiento de mecanismos que den respuesta a la diversidad, no tanto para que las escuelas proporcionen o no una educación inclusiva, sino centrándonos más en cómo llevar a la práctica este tipo de educación de forma que pueda aumentar el éxito en las escuelas de todos los niños que llegan a ellas. Según el autor el nuevo ordenamiento de nuestro sistema educativo pretende promover cambios en el funcionamiento de las instituciones escolares, cambios que a su vez se ven forzados por la inclusión de alumnos con necesidades educativas en el marco de una escuela comprensiva y de atención a la diversidad.

En la actualidad asistimos a numerosos cambios en el ámbito curricular, no así en el ámbito organizativo. Si partimos de la base de que los aspectos curriculares y organizativos están estrechamente relacionados y deben evolucionar coordinadamente para conseguir los objetivos propuestos, parece diáfano que si la organización aparece como la encargada de coordinar los elementos que intervienen en las relaciones que se establecen en el centro educativo, el establecimiento de líneas adecuadas o no, puede resultar un recurso o un obstáculo para la atención a la diversidad.

Así pues, las características organizativas que pueden favorecer una escuela inclusiva pasan irremediabilmente por los cauces de la flexibilidad, la funcionalidad, la participación y la comunicación. Desde esta perspectiva, los problemas que se plantean en las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, pueden considerarse como oportunidades de aprendizaje y, por consiguiente, desde la perspectiva curricular, para que las escuelas atiendan a las necesidades de todos los niños es preciso que funcionen como organizaciones, para la solución de los problemas, desde las bases de la colaboración. Desde las aportaciones de distintos autores plantea un conjunto de estrategias o dimensiones a tener en cuenta para que la organización de un centro atienda a las demandas que se derivan de las personas con necesidades educativas. Entre otras podemos señalar los procesos de evaluación y

tratamientos psicopedagógicos, estrategias de enseñanza y organización de los aprendizajes, sistemas de apoyo organizativo para todo el centro y el papel de los equipos: directivo, docentes, de nivel, equipos interdisciplinarios de zona o sector educativos.

Concretamente, de este apoyo organizado nos informa Asunción Moya Maya, de la Universidad de Huelva en su artículo titulado **El profesorado de apoyo en los centros ordinarios: nuevas funciones, nuevas contradicciones**, donde nos hace reflexionar sobre las funciones que la actual normativa señala para el profesorado de apoyo, especialista en la atención del alumnado con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios, y donde, además, analiza las diferentes contradicciones que estas funciones conllevan desde una perspectiva inclusiva y curricular. Como ella describe, no hace falta una reflexión profunda para precisar el tipo de apoyo por el que la propia administración se decanta, éste nos remite a una modalidad denominada *apoyo terapéutico* con las características que lo definen, donde es el alumno el receptor de las actuaciones, sobre quién se centra las funciones, olvidándose el último fin del apoyo: la inclusión del alumno y de la alumna en su aula ordinaria. Ello no será posible sin estrategias y actuaciones coordinadas. Ante ello, la autora nos sugiere que deberíamos plantearnos la necesidad de ir incorporando recursos y materiales inclusivos con un diseño universal para el aprendizaje.

Por otro lado, Asunción Moya nos hace una reflexión sobre la formación propuesta para estos profesionales en el marco educativo actual. Así nos plantea que hemos asistido a cambios y transformaciones en los planes de estudios, en materias, en “acuerdos” entre departamentos, pero realmente estima que nos ha faltado cuestionarnos si estamos preparando al alumnado de Magisterio para un centro real, con clases reales y necesidades reales. Considera que en el periodo de elaboración de los títulos propuestos ha faltado una discusión conjunta y un planteamiento consensuado, por parte de todos los implicados en la formación de los futuros docentes andaluces en atención a la diversidad, de las necesidades y las competencias que estos profesionales deberán desarrollar el día de mañana. Por consiguiente, piensa que tras la implementación de los títulos, será necesaria una evaluación de las posibilidades, las potencialidades y las deficiencias que estos presenten en su desarrollo.

Finalmente, la autora estima que para que se produzca un cambio real hacia una escuela inclusiva es necesario cambiar los puntos de vista

(todos los niños y niñas son capaces de aprender, pueden ser educados juntos en una comunidad de estudiantes y el sistema escolar es el responsable de las necesidades de todo el alumnado); desarrollar destrezas y confianza en los profesores; crear incentivos para que se desarrollen programas inclusivos; proporcionar recursos y reorganizar los existentes para enseñar para la diversidad y confeccionar y evaluar un plan de acción.

Esta colaboración imprescindible para fomentar el aprendizaje de todo el alumnado, donde todos pueden aprender juntos aún siendo diferentes, es la reflexión que Pere Pujolàs Maset, de la Universidad de Vic, nos hace en su artículo titulado **Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo**. Así, para el autor pasar de una estructura de la actividad individualista y/o competitiva a una estructura de la actividad cooperativa es un elemento trascendental para hacer posible la inclusión de todo el alumnado en un aula común. Por ello, estima que educación inclusiva y aprendizaje cooperativo son dos conceptos distintos pero estrechamente relacionados, en la medida que sólo pueden aprender juntos alumnos diferentes (en capacidad, interés, motivación, cultura, lengua, origen social...) en una clase organizada cooperativamente, en la cual todos colaboran y cooperan, se ayudan, para alcanzar el objetivo común de progresar en el aprendizaje, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades.

Para el autor, el aprendizaje cooperativo es concebido como una forma de estructurar las diferentes actividades formativas de las distintas áreas del currículum que propicie la interacción entre los participantes y en torno del trabajo en equipo, además, de basarse en la necesaria interacción entre el profesorado y los alumnos y las alumnas, y en el trabajo individual. Esto conlleva que aparezca como un elemento clave a la hora de atender la diversidad del alumnado dentro de un aula inclusiva ya que una de las manifestaciones más realistas de la lógica de la heterogeneidad es una escuela inclusiva, en la cual puedan aprender juntos, y convivir en ella, personas con alguna discapacidad y sin ninguna y, en general, personas diferentes, sean cuales sean sus diferencias. Sin duda, los alumnos y las alumnas que, por diversos motivos, tienen más dificultades a la hora de aprender tienen muchas más oportunidades de ser atendidos de una forma más adecuada en una clase estructurada de forma cooperativa, más que en una clase con una estructura individualista o competitiva, puesto que el profesorado tiene más ocasiones de atenderles y cuentan, además, con la ayuda de sus propios compañeros.

Pujolás profundiza en la necesidad de transformar la estructura de la actividad del aula para hacer frente al reto de atender la diversidad del alumnado en una aula inclusiva, como lo ha hecho a través del *Programa CA/AC (“Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar”)* cuyo contenido y el proceso de formación/asesoramiento del mismo también presenta a grandes rasgos en este artículo, y que ha sido desarrollado por el GRAD (Grupo de Investigación sobre Atención a la Diversidad), de la Universidad de Vic. El programa ofrece al profesorado de educación infantil, primaria y secundaria herramientas para enseñar al alumnado a aprender en equipo. Y, además, desarrolla un proceso de formación/asesoramiento para introducir en las aulas nuevas prácticas docentes basadas en el aprendizaje cooperativo.

Como comprobamos es necesaria la *formación del profesorado y el trabajo conjunto* para fomentar el aprendizaje cooperativo en una escuela inclusiva. Pero, además, es imprescindible para desarrollar la educación intercultural en la escuela desde procesos colaborativos, tal y como Auxiliadora Sales Ciges, de la Universitat Jaume I de Castellón, nos comenta en su artículo titulado **La formación intercultural del profesorado: estrategias para un proceso de investigación-acción**. De un modo ameno, la autora nos plantea una propuesta de formación intercultural e inclusiva, desarrollada en varias escuelas de educación infantil y primaria de la comunidad valenciana, basada en lo intercultural como enfoque educativo, en la investigación-acción como filosofía y metodología de transformación y en el concepto de ciudadanía crítica como modelo antropológico y social.

Para ello, se ha utilizado la “Guía para la construcción de la escuela intercultural inclusiva” como herramienta de reflexión y autoevaluación en tres grandes dimensiones: *cómo somos* centrada en la imagen que la comunidad educativa tiene de sí misma y de cómo la percibe el contexto social más inmediato, *cómo nos organizamos* referida a la forma de organizar los recursos, los tiempos y espacios, la colaboración entre sus miembros y la participación de la comunidad, facilitando la comunicación y mediación intercultural y mostrando esta política educativa en todos los documentos y programas desarrollados en el centro. Y, por último, *cómo aprendemos y enseñamos* centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en los elementos básicos que se han de planificar y desarrollar en los espacios educativos y de desarrollo profesional, gestionados de manera dialógica.

Estas tres dimensiones se exploran y se trabajan pedagógicamente en la formación a través de una serie de estrategias de cohesión de grupo, de explicitación de valores y expectativas, de autoevaluación, de toma de decisiones democráticas y de prácticas de aula inclusivas. De este modo, la formación intercultural, como proceso de investigación-acción participativa, es un proyecto educativo colaborativo, que permite a los profesionales de la educación (profesorado, especialistas, psicopedagogos, educadores, asesores, etc.), compartir su formación y liderar este tipo de proceso, desde un modelo de reflexión crítica de la práctica, con su comunidad educativa (familias, alumnado, personal no docente, voluntarios, vecinos, entidades socioculturales locales, etc.) Para la autora, estas primeras experiencias le ha permitido extraer conclusiones acerca de los factores clave del éxito de este proceso de formación y de la necesidad de que la transformación de cada escuela y su comunidad se haga entre todos y de manera intercultural e inclusiva.

Una figura fundamental en los proceso de cambio y transformación de la escuela en aras de convertirse en una comunidad de aprendizaje que potencie la educación inclusiva es la del director o equipo directivo. Así M^a José León Guerrero, de la Universidad de Granada, en su artículo titulado **El Liderazgo para y en la Escuela Inclusiva** presenta una revisión de la literatura que parte de la premisa de que el liderazgo contribuye a la creación de una “cultura inclusiva” en la escuela. Para ello, éste debe ser democrático y estar comprometido con los valores inclusivos. Así, la premisa de partida de todos los trabajos que analizan el liderazgo y la educación inclusiva es que los valores sentidos por los directores o el equipo directivo de un centro deben generar acciones y políticas en el centro encaminadas a la consecución de una educación inclusiva y que las distintas concepciones sobre la dirección, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la organización de los centros, etc., implica la puesta en marcha de políticas y acciones que pueden o no ir en esa línea.

No todos los directores y equipos directores poseen estilos de liderazgo que propician políticas, prácticas y culturas inclusivas. Cuando hablamos de liderazgo inclusivo, no sólo nos estamos refiriendo a la figura del director de los centros sino a la existencia de una dirección colegiada que trabaja mejorando las condiciones de aprendizaje de todos los alumnos, que es eficaz y está comprometido con los valores de la inclusión, y que es capaz de estimular y apoyar procesos de reflexión y debate continuos entre todos los miembros del centro con el propósito de iniciar el camino

de la mejora. A este tipo de liderazgo, se le ha denominado “dirección inclusiva” y se trata de procesos colectivos, más que de una acción individual, ampliando el papel del liderazgo a la participación y representación de profesores, administradores de distintos niveles y miembros de la comunidad escolar, incluyendo, por supuesto a los alumnos. El liderazgo inclusivo es llevado a cabo por una dirección comprometida con los valores de la inclusión y con la responsabilidad aceptada de que todos los niños deben aprender y participar de la vida académica y social del centro. Además, la dirección debe tener una visión del sistema escolar inclusivo que le lleve a emprender una organización escolar que apoye y promueva programas efectivos de educación inclusiva y que distribuya los recursos financieros priorizando dichos programas.

La autora, también, analiza las tareas desempeñadas por la dirección en un centro inclusivo y la formación que debería recibir el líder para abordarlas con éxito. Considera que si el director inclusivo del centro juega un papel fundamental en la creación de la cultura de la inclusión es necesario que posea un conocimiento específico relativo a la atención a la diversidad y a la educación inclusiva para poder transmitirlo a la comunidad escolar de sus centros. Sin embargo, tal como nos muestra, a través de la revisión de sobre numerosas investigaciones que abordan el tema, los líderes escolares a menudo no están preparados para abordar las responsabilidades que implica la escuela inclusiva porque los directores no han sido formados en conocimientos relacionados con la educación especial. Por consiguiente, se destaca la necesidad de una preparación profesional multidimensional que combine el marco conceptual y los principios prácticos de la administración de la educación especial con los problemas más amplios del liderazgo educativo. Por último M^a José León, hace una aproximación a la forma en la que se puede evaluar el grado en que el líder posee las condiciones necesarias para ser una dirección inclusiva.

La última parte del monográfico recoge las aportaciones de dos grandes profesionales que nos ofrecen sus puntos de vista y reflexiones sobre *cómo plantear la respuesta educativa al alumnado con tumores intracraneales y aquellos que presentan trastornos del espectro autista*. Dos casuísticas trascendentales que merece la pena resaltar dentro del mundo educativo cuando queremos apostar por una escuela que atienda las necesidades educativas de todo el alumnado. Así, por un lado, Claudia Grau Rubio, de la Universidad de Valencia, en su artículo titulado **Alumnado**

con tumores intracraneales: el papel de la escuela en la mejora de la calidad de vida y de los efectos tardíos de la enfermedad y tratamientos describe los efectos tardíos provocados por la enfermedad y los tratamientos en los niños con tumores intracraneales. De este modo, y en la medida que dichos efectos tardíos entendidos como complicaciones, déficits, discapacidades, o resultados adversos que surgen como consecuencia de la enfermedad abarcan múltiples aspectos: médicos, neurocognitivos/educativos y sociales/comportamentales, estima que la escuela desempeña un papel importante en la prevención, evaluación y rehabilitación de las secuelas, contribuyendo a la mejora de la calidad de vida del niño superviviente de un tumor intracraneal. Por ello, el trabajo debe ser multidisciplinar, siendo necesaria la actuación coordinada de los servicios sanitarios y educativos, y la colaboración de la familia. Para Grau, *los niños diagnosticados de un tumor cerebral constituyen una población de alto riesgo, las secuelas son el precio que un niño tiene que pagar por vivir, y el objetivo es evitarlas, prevenirlas y tratarlas para mejorar la calidad de vida del niño y potenciar al máximo sus potencialidades y funcionalidad.* Así plantea que desde el ámbito educativo los logros académicos de este tipo de alumnado son un indicador de su calidad de vida. Estos niños utilizan servicios de educación especial en la escuela y obtienen resultados académicos y niveles educativos bajos. Asimismo, repiten curso y tienen dificultades de aprendizaje en las diferentes materias. Por ello, para la autora, *la escuela tiene un papel primordial en la rehabilitación y en la mejora de la calidad de vida. Diseñar programas especializados en unidades de oncología pediátrica y de daño cerebral es muy importante; también, el apoyo en la escuela, ya que la vida del niño transcurre fundamentalmente en este contexto. Algunas secuelas son permanentes, otras desaparecerán con el tiempo, y otras mejorarán o empeorarán, por lo que el apoyo continuado en la escuela y familia es imprescindible en la mejora de la calidad de vida del niño enfermo.*

En el marco escolar deben realizarse adaptaciones de acceso e individualizadas; proporcionar apoyos; diseñar estrategias educativas; cambiar la configuración de la clase, del currículo, de los objetivos de aprendizaje y de la evaluación; favorecer la socialización del niño; conocer los efectos tardíos de la enfermedad y de su tratamiento; e incorporar las estrategias de intervención especializadas que se han desarrollado en los últimos años. En dicho contexto escolar, según Grau *es imprescindible*

informar y formar a los maestros para que comprendan y actúen correctamente en la detección e intervención de las necesidades educativas especiales, incorporando la información recogida en las evaluaciones neuropsicológicas y otros servicios especializados, e investigando e incorporando estrategias más eficaces y adaptadas en el tratamiento de las dificultades de aprendizaje y dificultades comportamentales/emocionales. Los maestros deben colaborar con las familias, desarrollar las competencias de éstas, y considerarlas como un recurso imprescindible en la recuperación del niño. Las familias competentes colaboran activamente con los maestros en la educación de sus hijos, utilizan los servicios disponibles en la comunidad y son un apoyo importante para el niño.

Desde la Universidad de Valencia, la autora y su equipo han dirigido algunos trabajos referentes a programas de intervención psicoeducativa (entre un año y tres años de duración) en varios niños de educación infantil, con tumores localizados en el cerebelo. Los programas han sido individualizados. Se ha hecho hincapié en la adquisición de las habilidades de lectoescritura y en los conceptos básicos imprescindibles para la adquisición de la numeración, cálculo, etc., y se han tenido en cuenta los problemas motores (ataxia) tanto en la motricidad fina como gruesa, y las dificultades sensoriales (auditivas y visuales) en la adaptación de las tareas escolares.

Finalmente y como cierre de este monográfico, Paco Jiménez de la Universidad de Girona en su artículo **Reflexiones y dudas en torno a los trastornos del espectro autista y su educación** nos plantea la amplitud del concepto de espectro autista y la dificultad de definirlo. Para ello hace un recorrido desde el concepto de autismo a espectro autista y define las características que ayudan a la comprensión de estos trastornos. Así, nos explicita que a pesar de la posible falta de acuerdo entre profesionales y a las coincidencias o no de características comunes, si se comparan diferentes síndromes, es necesario elaborar una definición que ayude en la organización de una acción educativa a desarrollar en el ámbito escolar. Además, no es posible seguir pensando que cualquier trastorno del espectro autista es una alteración que sólo se manifiesta en la infancia. Debe considerarse que, todos los trastornos del desarrollo empiezan a manifestarse en la infancia que van evolucionando y lo que pretende la educación es ayudar a convivir con esa condición a lo largo del ciclo vital de las personas donde será necesario que los profesionales

del ámbito educativo interpreten que esos trastornos del desarrollo no son un cliché inamovible. A través de la clínica del espectro autista puede comprobarse cómo a pesar de los evidentes trastornos de desarrollo, el habla, el lenguaje, la comunicación, la comprensión, la relación, etc., se dan, pero se dan en cuadros de evolución muy diferente en unos y otros casos y los cuadros son también diferentes en función de la edad de la persona.

Además, nos clarifica desde la prudencia, que la etiología concreta de los trastornos del espectro autista (TEA) se desconoce, que no ha sido identificada causa alguna con carácter exclusivo y que, por lo tanto, es conveniente aceptar que son muchas más las cosas que se ignoran que las que se saben. Piensa que, a lo largo de la historia del tratamiento del espectro autista, se han ido haciendo muchas conjeturas en relación a las causas del mismo, y aunque sea una paradoja, ese trabajo de intentar resolver dudas y de indagación continua, ha hecho que no se pudiera empezar a trabajar estando bien orientados, circunstancia que ha hecho que, en muchas ocasiones el desconocimiento de la causa ha sido perjudicial.

Desde el análisis y la valoración de necesidades educativas de las personas con TEA estima que, cada vez más, es necesario realizar un diagnóstico interdisciplinario que se convierta en el primer paso en la elaboración del tratamiento. Es evidente que el acierto en el establecimiento de un diagnóstico depende del conocimiento que se tenga sobre la alteración desde diferentes perspectivas. Es necesario, también, que la escuela disponga de un equipo de profesionales que pueda realizar la tarea de definir las dificultades que presentan los niños/as. Dicho equipo debería realizar la evaluación pertinente de manera global y, a la vez, concreta, siguiendo una serie de procesos tales como la elaboración de una evaluación psicopedagógica del alumno en la que conste el proceso de desarrollo general, y donde se describa qué capacidades podría desarrollar para compatibilizarlo con sus competencias curriculares y sus estilos de aprendizaje. También, evaluar el contexto más inmediato desde la perspectiva familiar, escolar y comunitaria y a partir de la evaluación interna, determinar qué necesidades y apoyos son útiles entre los que se dispone y prever de cara al futuro, teniendo en cuenta el funcionamiento actual, el entorno de desarrollo y los apoyos educativos necesarios.

Por consiguiente, la mejor manera de dar respuesta a las necesidades que presentan las personas del espectro autista, debe fundamentarse

esencialmente en saber reconocer la individualidad de cada persona, en valorar su capacidad y su competencia como facilitadoras de su educación de forma que puedan participar, a su manera, en el desarrollo social.

Ya, por último, sólo nos resta agradecer la confianza depositada por parte del consejo de redacción de esta revista a la hora de coordinar este monográfico sobre una temática tan apasionante como compleja. Agradezco, también, a los autores que, con esfuerzo y sencillez han aportado sus reflexiones y a todas aquellas personas que trabajan, día tras día, para que vea la luz este número de la Revista Educatio Siglo XXI.

Cerramos este monográfico con una cita de Grañeras, Vázquez, Parra, Rodríguez, Madrigal, Vale y Mata, (2007)⁷ que resume el objetivo y la esencia del mismo:

Si existiera un solo término capaz de definir la esencia de la sociedad contemporánea éste sería el término diversidad. Diversidad de lenguas, de culturas, de valores, marcada por las tensiones entre lo global y lo local, por la multiplicidad de las identidades, por los movimientos migratorios...Aprender a gestionar la diversidad es quizá el reto fundamental al que se enfrentan en la actualidad nuestros sistemas educativos, tanto en su vertiente formal como no formal, considerando la educación como un proceso permanente, de carácter comunitario, cuya finalidad es el desarrollo de una ciudadanía global y necesariamente intercultural (Grañeras y otros, 2007, 153).

⁷ Grañeras, M., Vázquez, E., Parra, A., Rodríguez F., Madrigal, A., Vale, P. Mata, P. (2007). La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas. *Revista de Educación*, 343 (2), 149-174.