

## INCLUSIÓN Y ESCUELA: EXPECTATIVAS Y REALIDADES

Msc. Rafael Bell Rodríguez  
Director Educación Especial  
Ministerio de Educación

### Expectativas

La aspiración de construir una sociedad inclusiva, en la que todos los seres humanos tengamos la posibilidad real de participar, crear y contribuir a su desarrollo, adquiere, cada día, una mayor importancia.

En el logro de tan noble propósito, a la educación, convertida hoy en “el más vital de los recursos” ( Schumacher, 1994), le corresponde jugar un decisivo papel.

Desde esta perspectiva encontramos conveniente aprovechar este espacio para abordar algunas cuestiones vinculadas con la escuela y la postura de la educación inclusiva, cuya proyección en el universo pedagógico internacional, viene concentrando ya una particular atención y adquiere, en relación con los niños autistas y con síndrome Down, una especial connotación.

Atendiendo a los criterios expresados por Blanco, R. (2001) la educación inclusiva se propone “hacer efectivos para todos los niños, jóvenes y adultos el ejercicio de los derechos siguientes:

- Derecho a la educación.
- Derecho a la igualdad de oportunidades.
- Derecho a la plena participación.

Estas nobles metas, lógicamente, encuentran comprensión y aprobación en los más disímiles contextos profesionales y sociales, incluidos aquí la escuela y la familia aunque, como ya ha sucedido en otras oportunidades, las discrepancias surgen a la hora de su implementación.

### Diversidad: un debate que no cesa

Al parecer queda claro, al menos en el discurso, qué es lo que debemos alcanzar, pero continúan siendo intensos los debates acerca de cómo debemos alcanzarlo y desde dónde eso puede lograrse con mayor efectividad.

La polémica se concentra también en torno al problema de la identidad (personal, cultural, religiosa, nacional y humanista) y su comprensión en relación con la diversidad pues, como es evidente, esta última se funda en el reconocimiento y respeto de la primera, constituyéndose, entre otros elementos, a partir de sus disímiles formas de expresión y representando un nivel de integración en el que las mismas se interrelacionan dialécticamente.

Pero si para una región del mundo estos temas son tan naturales como cruciales es para la nuestra, ya que, como de manera sabia insiste el destacado intelectual cubano Dr. Armando Hart: “Los latinoamericanos somos herederos de la cultura nacida en Grecia y Roma que se extendió por Europa junto al cristianismo surgido en las entrañas de la antigua sociedad esclavista, y que en el Nuevo Mundo entró en contacto con las culturas que diversos pueblos habían desarrollado aquí siglos antes de Colón y los que continuaron haciéndolo con posterioridad a 1492. Somos depositarios de todo este inmenso acervo y en las luchas emancipadoras, en abigarrada mezcla de etnias y culturas, gestamos, como tendencia esencial, una vocación de universalidad entendiéndola como complejo de identidades”. (Hart, 1999).

Identidad y diversidad se han de conjugar así en el necesario fundamento de una proyección pedagógica en la que nadie ha de quedar excluido y cuya implementación, en términos de modelos educativos, admite diversas modalidades y variantes.

El sustento verdadero de la diversidad no radica entonces en el desconocimiento o la negación de la identidad, sino en su aceptación como manifestación de la diversidad misma, que encuentra en la equidad, su soporte ético rector.

Pero no se trata, en el campo pedagógico, sólo de coincidir o no con estos elementos sino que se impone generar un modo de actuación capaz de asumirlos en toda su dimensión, con sus múltiples aristas e implicaciones.

En esencia no abogamos por una comprensión “vacía” de la diversidad, que tienda en ocasiones a simplificar el asunto, a señalar que, en última instancia, todos somos diversos y por tanto, llegar por esta vía a subestimar la especificidad inherente a la identidad misma, es decir, “al carácter propio y diferenciado de un individuo o conjunto de ellos”, o de los diferentes tipos, grupos, etc, a través de los cuales la diversidad se expresa.

Los aportes de la escuela histórico-cultural de L.S.Vigotsky y seguidores, tienen a la luz de los planteamientos realizados, una especial trascendencia.

El hecho de que, guiados por Vigotsky, lleguemos a la conclusión de que los niños autistas, con síndrome Down, entre otros en los que se manifiestan determinadas necesidades educativas especiales, representan variedades cualitativas del desarrollo, posee gran significación.

Aún allí, donde desde el punto de vista clínico el diagnóstico de partida parece remitir a la presencia de una misma condición, sus variedades, tipos y complejas manifestaciones, en contextos culturales distintos, hacen evidente la diversidad propia de la citada condición.

Tomemos a manera de ejemplos, las distintas variantes en que se presenta la trisomía del 21 en la mayoría de los síndrome Down, que como se conoce puede estar asociado a una trisomía primaria, a una traslocación entre los cromosomas ó a una alteración cromosómica parcial o mosaicismo, que tienen entre si y al interior de cada una de ellas, connotaciones e implicaciones diferentes.

De referirnos al autismo, podríamos compartir lo que Edelson expresa al señalar que “no existe ningún adjetivo que se pueda utilizar para describir a cada tipo de personas con autismo porque existen muchas formas de este trastorno”.

Así, las variedades cualitativas del desarrollo, asociadas a las más diversas y en ocasiones enigmáticas causas, colocan a los sistemas educativos y a la sociedad en su conjunto ante el reto de su atención “al igual que a todos” pero sin olvidar que, esos educandos, pueden requerir desde una estructuración especializada de sus entornos de aprendizaje hasta la disponibilidad de recursos y ayudas educativas adicionales.

El aseguramiento de la presencia de los citados componentes en la respuesta educativa que estos alumnos requieren, con la intensidad, sistematicidad y calidad correspondientes, se convierte, en nuestra opinión, en uno de los principales criterios de partida en el análisis de la capacidad de los sistemas educativos para atender a la diversidad.

Esta capacidad nos debe permitir garantizar oportunidades educativas reales para todos, lo que a su vez ha de expresarse en el verdadero acceso al empleo y a la participación en la vida diaria.

Con esa intención el trabajo pedagógico con los niños autistas, con síndrome Down, entre otros, ha de privilegiar la interacción social, el trabajo con la familia y las actividades prácticas con objetos promoviendo, a su vez, el uso de instrumentos psicológicos o signos que son los que utiliza el hombre para organizar su propia conducta.

Para tales fines se aprovechan también las amplias posibilidades de las actividades deportivas y culturales, incluidos los distintos tipos de festivales y el movimiento de Olimpiadas Especiales que cuenta entre sus 36000 deportistas, con 495 atletas con síndrome Down.

En resumen y siguiendo a Riviere, siempre presente, “la alternativa terapéutica esencial consiste en disponer las condiciones del medio externo de forma tal que se optimicen las posibilidades de desarrollo, bienestar y relación significativa con el mundo. Para ello es necesario proporcionar a esas personas instrumentos y signos ( como decía Vigotsky, 1997) adaptados a sus necesidades, así como relaciones humanamente significativas. (Riviere, 1998).

## Contexto y realidad cubana

Por otra parte, el contexto internacional en el que estas discusiones tienen lugar, continúa siendo sombrío. Lo señalado en un acápite del comentario detallado del marco de acción de Dakar bastaría para sustentar nuestra afirmación:

“A comienzos del nuevo milenio la evaluación de la Educación para todos en el año 2000 se presenta así:

- Ni tan siquiera la tercera parte de los más de 800 millones de niños menores de 6 años reciben algún tipo de educación.
- Una población infantil de unos 113 millones, 60% niñas, no tiene acceso a la enseñanza primaria.
- Son analfabetos al menos 880 millones de adultos, en su mayoría mujeres”.

Ante un panorama tan poco alentador y comprometida con su transformación, Cuba, sin embargo, nos muestra otra realidad que, sin pretender ser perfecta, es fuente de estímulo y esperanza.

El punto que marcó el inicio en la construcción de esa realidad, luego del 1ero. de enero de 1959, fue la Campaña de Alfabetización, que nos permitió erradicar esa nefasta herencia hace ya cuarenta años.

A ello habría que añadir que en nuestro país se garantiza una cobertura de atención educacional para los niños menores de 6 años del 99.2% y que al arribar a los 6 años, el 100% de los niños cubanos acceden a la enseñanza primaria, incorporándose prácticamente todos, a una misma organización infantil: la organización de Pioneros “José Martí”.

Las últimas cuatro décadas han sido testigos del desarrollo y conformación de una nueva dimensión de la Educación Especial en Cuba identificada más que con una enseñanza, con una política orientada hacia la plena inclusión, el respeto y la solidaridad.

Pero en el comienzo, el panorama era similar al de los casi 600 millones de personas con discapacidad en el planeta, de cuya cifra menos del 3% recibe algún tipo de atención. En Cuba existían unas 8 escuelas especiales, a las que asistían 134 niños y en las que prestaban servicios cerca de 20 docentes.

Hoy en el país la Educación Especial, en su dimensión más particular, cuenta con 428 escuelas y su claustro interno está compuesto por 14 481 docentes, el 86% de los cuales son mujeres.

Hacemos con toda intención referencia a claustro interno sin desconocer, que si adicionamos a este total los cientos de docentes que anualmente dan continuidad a la atención especializada que reciben los más de 5000 niños que cada año transitan de la educación especial a la primaria, o las decenas de profesores que

en secundaria básica, preuniversitario, institutos politécnicos, escuelas de oficios y universidades aseguran la continuidad de estudios de nuestros egresados, por citar sólo dos ejemplos, la cifra se incrementaría de manera muy significativa.

Tenemos, sin embargo, una aspiración mayor y es la de asegurar la real preparación de todos nuestros docentes para garantizar la atención, si no se quiere decir especial digamos específica, que cada niño requiere.

El Ministerio de Educación forma parte del Consejo Nacional para la atención de las personas con discapacidad y sus programas están contenidos en el Plan de Acción Nacional que con un marcado carácter intersectorial e inspirado en los principios de la universalidad, la normalización y la democratización, “constituye un compromiso gubernamental en el contexto de la política social”. (MTSS, 2001).

Como parte de esa política avanzamos en el perfeccionamiento del modelo cubano de escuela especial, que hoy logra, de conjunto con otras modalidades, dar atención educativa a la totalidad de la población infantil cuyas necesidades educativas especiales todavía no encuentran un nivel óptimo de respuesta en otros entornos educativos.

Ese perfeccionamiento debe contribuir a revelar, con mayor amplitud, las potencialidades de la escuela en general para asumir el desafío de la diversidad, como lo demuestra la experiencia acumulada en 12 centros docentes de Ciudad de La Habana, incluidos un círculo infantil, una escuela primaria y varias escuelas especiales de diversos tipos que aseguran la atención educacional de los niños autistas de la capital.

Esta variedad de centros es una consecuencia directa de la aplicación del principio de individualización, cuyo cumplimiento ha de presidir la adopción de decisiones educativas relacionadas con todos y cada uno de los alumnos y de modo muy particular con los niños autistas y con síndrome Down.

### **La escuela y sus protagonistas principales**

La escuela cubana actual reafirma el reconocimiento del carácter interactivo del proceso enseñanza aprendizaje, enfatizando en el papel que los profesores y alumnos, sus protagonistas principales, desempeñan a la luz de las nuevas exigencias impuestas sobre todo, por el desarrollo científico técnico, los medios audiovisuales, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y el creciente reto de la inclusión.

Hoy es necesario que el maestro, a partir de reconocer el carácter activo del alumno y su posición protagónica, oriente más su labor hacia la dirección y conducción del proceso, colocando un mayor énfasis en los aspectos referidos al diagnóstico y la labor formativa en su conjunto.

Bajo este prisma parece conveniente compartir las ideas de Jackson, Clark y Peterson que, sistematizadas por Valcárcel, nos proponen una comprensión de las tareas del docente en relación con los diferentes momentos del proceso, clasificándolas en preactivas, interactivas y postactivas.

Las tareas preactivas se refieren sobre todo, a la preparación del maestro para el desarrollo de la actividad docente y contemplan la participación en reuniones de ciclos y departamentos, la preparación del contenido y los materiales, su ajuste a las características del diagnóstico de los alumnos, el diseño de las actividades y tareas que los educandos, incluidos los monitores, han de desarrollar, la planificación del estudio individual de los alumnos y la previsión de los posibles niveles de ayuda.

Las tareas interactivas tienen que ver con la realización de la actividad como tal, y están referidas a su puesta en marcha, a la organización, orientación, control y evaluación de los alumnos durante la misma. De igual modo las tareas interactivas posibilitan la aplicación de diferentes alternativas, niveles de ayuda y otros recursos en función de que todos los alumnos alcancen, en correspondencia con lo previsto, los objetivos propuestos.

Dentro de estas tareas una particular atención requiere la orientación del estudio individual.

Por su parte las tareas postactivas están relacionadas con la valoración acerca de lo ocurrido, el análisis en colectivos de ciclos y departamentos, el intercambio con los colegas, la retroalimentación a partir del criterio de los padres y de los representantes de las organizaciones estudiantiles, el control y la evaluación del estudio individual de los alumnos.

Como justamente señala Valcárcel "estas tareas no pueden considerarse linealmente, sino que pueden darse, además de secuencialmente, de forma simultánea, pudiéndose establecer entre ellas un solapamiento" (Valcárcel, 2000).

Ahora, cuando es ya prácticamente un hecho el inicio del funcionamiento de un canal educativo por televisión y es por tanto, inminente la salida al aire de las teleclases, este análisis de las tareas del docente nos puede resultar también de utilidad para reforzar la comprensión de las orientaciones emitidas acerca del papel del maestro antes, durante y después de la teleclase.

Reiterando nuestra posición en relación con el carácter interactivo del proceso de enseñanza – aprendizaje y ajustándonos al criterio seleccionado para tratar las tareas del docente, abordaremos entonces las tareas que, en nuestra opinión, tienen que ver con los alumnos.

De manera resumida ellas pueden ser representadas del modo siguiente:

## **TAREAS DEL ALUMNO**

| <b>PREACTIVAS</b>   | <b>INTERACTIVAS</b>  | <b>POSTACTIVAS</b>   |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Búsqueda y obtención de información.</b></li> <li>➤ <b>Intercambio con padres y compañeros</b></li> <li>➤ <b>Vivencias y experiencias</b></li> <li>➤ <b>Generación de expectativas</b></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Lograr un nivel adecuado de orientación, en particular para la realización del estudio individual.</b></li> <li>➤ <b>Apropiación por etapas de los contenidos.</b></li> <li>➤ <b>Protagonismo en el desarrollo del proceso.</b></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Valoración de lo acontecido</b></li> <li>➤ <b>Debate con los compañeros.</b></li> <li>➤ <b>Análisis con los padres.</b></li> <li>➤ <b>Desarrollo de la motivación y el trabajo independiente.</b></li> </ul> |

La realización de estas tareas, que como es lógico en el caso de los niños con necesidades educativas especiales tiene sus especificidades, ha de colocar en el centro de la atención del docente el postulado, devenido principio de nuestra pedagogía, referido al vínculo entre lo afectivo y lo cognitivo.

En el proceso docente educativo con niños autistas , con síndrome Down y otros que manifiesten distintas variedades cualitativas del desarrollo, la consideración del citado principio, se hace insoslayable.

A la luz de este análisis nuevamente cobran vigencia los planteamientos del enfoque histórico cultural. La variación de la relación entre el intelecto y el afecto en el curso del desarrollo, como señaló el pionero del citado enfoque, “es un caso particular de la variabilidad de los vínculos y relaciones interfuncionales en el sistema de la conciencia.

La variación de sus relaciones es un hecho fundamental y decisivo en toda la historia del intelecto y quien no advierta ese hecho no reconoce el punto principal y central de todo el problema”. (Vigotsky, 1989).

Asistidos por este postulado comprendemos mejor la prioridad que Riviere (1998) concede al incremento de la “probabilidad de emociones positivas de serenidad, alegría, afecto positivo y autovaloración” en el tratamiento y desarrollo de nuestras acciones educativas con niños autistas, que continuarán respondiendo a la vigente y universal convocatoria martiana: ...” más que la enseñanza, en esta escuela ha de profesarse el amor....”

## Nuevas realidades

Por otra parte las perspectivas y posibilidades que crean los impresionantes programas sociales, culturales y educacionales que la Revolución en estos momentos desarrolla, se convierten ahora en el eje vertebrador de una etapa cualitativamente superior de nuestro desarrollo que, lógicamente, inciden favorablemente en el cumplimiento de las tareas esbozadas y sientan nuevas bases para el logro de una sociedad más justa y plena.

Por la repercusión de estos programas en la calidad de la educación, y por su impacto en la labor de alumnos, docentes y toda la sociedad en su conjunto, su realización empieza a mostrar que el camino para esa sociedad es posible.

La justificación metodológica de este abordaje es coherente con el planteamiento de Vigotsky acerca de que las "...cuestiones de la pedagogía especial se solucionan de un modo correcto sólo sobre la base de la educación social en general. No se pueden solucionar por separado". (Vigotsky, 1989).

De esta forma y a manera de ejemplo podemos señalar que todas nuestras escuelas especiales, con ajuste a sus características, se benefician del Programa Audiovisual. Las escuelas para alumnos sordos, ciegos, con limitaciones físico motoras del país así como las de trastornos de conducta de Ciudad Habana, cuentan con laboratorios de computación y próximamente el programa de informática llegará a todas las demás escuelas.

Los niños autistas y con síndrome Down también han comenzado a recibir y continuarán recibiendo, considerando sus particularidades, los beneficios de estos Programas, que tienen entre sus virtudes fundamentales, la de contribuir al enriquecimiento de las opciones y oportunidades educativas y culturales para todos los alumnos como principal rasgo que ha de caracterizar la proyección de la labor de la escuela en las circunstancias actuales.

Esta misma idea nos debe acompañar en el empeño por ampliar las convocatorias de nuestros eventos "especializados" de modo que puedan tener un mayor eco allí donde el problema parece ser mayor pero donde también puede encontrar su máximo nivel de solución, que es en la escala social.

A los efectos particulares del tema de la inclusión y en correspondencia con lo anteriormente expuesto, resultan particularmente significativos el programa dirigido a lograr que la matrícula de los grupos en la educación primaria no rebase los 20 alumnos y el orientado a la formación emergente de maestros primarios.

La lógica de nuestro razonamiento se apoya en la idea de que, como regla, las máximas aspiraciones de la inclusión se deben lograr en la escuela primaria, en un grupo docente que trabajando con una relación favorable maestro – alumno y con un docente bien preparado, esté en condiciones de producir un ajuste de su



respuesta educativa al nivel de los requerimientos y posibilidades de sus alumnos.

En general el establecimiento de una relación favorable alumnos maestro, desde el punto de vista cuantitativo, constituye una premisa imprescindible para el logro de una educación de calidad para todos los escolares.

Entre otros aspectos su importancia consiste en:

- La creación de condiciones para el logro de la atención individualizada que cada escolar requiere en correspondencia con el diagnóstico de sus necesidades y potencialidades.
- La posibilidad de generación de un clima afectivo más favorable para el proceso docente educativo, caracterizado por un mayor nivel de confianza, profundidad en las relaciones interpersonales a partir de un mejor conocimiento mutuo y de una más apreciable contribución al desarrollo de sentimientos de pertenencia al grupo y por tanto, de identificación con sus metas y resultados.
- El aseguramiento de las bases necesarias para una evaluación sistemática real del proceso enseñanza aprendizaje, facilitando la adopción de las medidas que favorezcan el logro de los propósitos planteados.
- El fortalecimiento de los niveles de interacción y transformación con los factores familiares y del entorno, de indiscutible significación para el proceso docente educativo.
- La ampliación de las posibilidades para favorecer el tránsito exitoso de los alumnos provenientes de las escuelas especiales.
- El aporte que se realiza en función del mejoramiento de las condiciones para el desempeño profesional del docente.
- La disminución de riesgos por accidentes o desatención que, en las aulas con una relación no tan favorable y sobre todo en los grados iniciales, tienen mayor probabilidad de ocurrencia.

Hoy, cuando nos encontramos sólo en el inicio de este estratégico camino y aproximadamente el 53% de la matrícula de la escuela primaria se encuentra en grupos de 20 alumnos o menos, empezamos a identificar señales que comienzan a comprobar la validez de nuestro rumbo.

Una de esas señales está asociada a la elevación del interés de los docentes que trabajan en esas condiciones por encontrar respuesta a las dificultades que presentan sus alumnos en el propio grupo, agotando todos los recursos a su alcance, incluidos los servicios de orientación y seguimiento que con el espíritu del

trabajo en equipo, deben fortalecer el acompañamiento al docente en tan perspectiva dirección.

Cuando ello por determinada razón no sea posible, se podrá iniciar el proceso para acudir a la escuela especial, siempre orientados a lograr, en la medida de las posibilidades y en el tiempo óptimo, la reincorporación del escolar al entorno común o su preparación para la vida familiar, laboral y social.

En la obra que todas nuestras escuelas realizan, conjugando sus esfuerzos con el Ministerio de Salud Pública, las Asociaciones de Personas con Discapacidad y todos los organismos y organizaciones comprometidos con la elevación de la calidad de vida de nuestro pueblo, encontraremos siempre los cubanos razones para seguir teniendo “fe en el mejoramiento humano, en la vida futura y en la utilidad de la virtud”.

Con esa fe, multiplicada por el aliento que nos traslada su presencia, seguiremos, escalando el autismo que, tal como le gustaba repetir a Riviere, “como si fuera un Everest nevado, inmenso, indiferente y lejano nos desafía”. Esa misma fe nos acompañará para hacer más plena la vida de las personas con Síndrome Down el que, cual enorme masa de un iceberg, cuya punto visible casi siempre nos advierte tempranamente su presencia, no nos muestra , de golpe, toda su impredecible y retadora dimensión. Esa la tendremos que seguir conquistando juntos.

## BIBLIOGRAFÍA

- 📖 Blanco Grijalbo, R. Educación inclusiva en la Región de América Latina y el Caribe, Ponencia, República Dominicana, 2001.
- 📖 Edelson, S.M. Versión glogal del autismo, Centro de Estudios del autismo, 1995.
- 📖 Hart Dávalos, A. Conferencia en el Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, La Habana, Cuba, 1999.
- 📖 Martí Pérez, J. Obras Completas, T16. Editora Ciencias Sociales, La Habana, Cuba 1975-
- 📖 Martínez Valcárcel, N. La figura y función del profesor: una reflexión sobre la calidad y la eficacia docente en tiempos de cambio, Universidad de Murcia, España, 2000.
- 📖 Riviere, A. El tratamiento del autismo como trastorno del desarrollo: Principios generales. Madrid, España, 1998.
- 📖 Schumacher, E.F. Lo pequeño es hermoso. Serie Crítica/Alternativas, Madrid, España, 1994.
- 📖 Tejeda del Prado, L. Identidad y crecimiento humano, Editorial Gente Nueva, La Habana, Cuba, 1999.
- 📖 Vigotsky, L.S. Obras completas, T5, Pueblo y Educación, La Habana, Cuba, 1989.
- 📖 UNESCO. Marco de acción de Dakar, UNESCO, Francia, 2000.
- 📖 Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Plan de Acción Nacional para la atención a las personas discapacitadas, 2001-2005. La Habana, Cuba, 2000.
- 📖 Ministerio de Educación. Algunas orientaciones para el desarrollo del trabajo con las teleclases en la escuela (Enseñanza Primaria) La Habana, Cuba, 2001.