

DE LA REALIDAD A LA INTEGRACIÓN: POR UNA ESCUELA DE CALIDAD

M^a Dolores Callejón, M^a Luisa Moreno e Isabel Granados



RESUMEN:

Este artículo constituye una reflexión acerca de la labor que realizan los centros educativos en referencia al profesorado de apoyo. En él se relata el sentimiento de este profesorado así como las propuestas de mejora para el buen desempeño de esta labor educativa en los centros.

Palabras clave: centros educativos, calidad, apoyo a la diversidad.

ABSTRACT:

This article is a reflection on the work the educational centres carry out with reference to support teachers. These teachers' feelings are expressed together with proposals to improve the fulfilment of their work in the centres.

Keywords: Educational centres, quality, support for diversity.

INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos del profesorado de apoyo, se crea cierta confusión con la terminología. Confusión que surge desde la misma Administración Educativa, pues se utilizan, a veces indistintamente, los términos: profesor de apoyo a la integración y profesor de apoyo al centro; apoyo y refuerzo.

No tratamos con este artículo de realizar una diferencia entre estas expresiones, sino que partiendo de la realidad se pretende constatar la labor que se hace, en este aspecto, en los centros educativos.

A pesar de la poca claridad que también se da en las funciones de este colectivo -que depende en gran parte de las decisiones del centro al que pertenece-, se constata que la labor que se está realizando está siendo magnífica en la mayoría de los casos, ayudando a que muchos alumnos superen las deficiencias que encuentran en su proceso de aprendizaje. Sin este profesorado, la formación de muchos estudiantes, su autoestima y autoconcepto habrían quedado mermados para algunos de ellos.

Este artículo se hace eco de las voces de parte de este colectivo, profesorado que participa en un seminario de formación cuyos objetivos son contactar la realidad, para ver las dificultades que se encuentran en la labor cotidiana y buscar la manera de superarlas. De ahí surgen una serie de sugerencias, que parten de la intención de este grupo de mejorar su práctica educativa decantándose por ayudar al alumnado más necesitado, punto de partida consensuado por los asistentes.

UNA MIRADA A LA REALIDAD DESDE LOS ALUMNOS

Hace unos días me decía Alex (alumno de tercero de Primaria) que en el "cole" "le maltrataban"; le maltrataban los profesores porque después de haber tenido que estar todo el verano trabajando, y toda la mañana en el colegio, por la tarde tenía que seguir con "las tareas para casa" (unas tareas que a él se le hacen interminables, después de intentarlo durante toda la mañana)

Algo parecido le decía, ayer, David (primero de Primaria) a su madre -después de pasar toda la tarde en casa haciendo "lo que no había hecho en el colegio": "que si es que no le quería".

Cristina repite 1º de ESO, el año pasado suspendió todo. En nuestras primeras sesiones, no levantaba la cabeza, con el pelo suelto tapándole la cara (sabíamos que sólo esto, podía ser motivo de burlas para sus compañeros). Ante cualquier pregunta -aunque fuera sobre sus gustos musicales-, decía en voz baja: "no sé". Le pasamos un test de personalidad y de integración personal; aparecía con alto grado de depresión, en los límites del suicidio. Ahora ríe, pero como otros niños y adolescentes con los que hemos trabajado, teme la llegada del curso. Hemos apostado juntas, por superar la situación. Hemos conseguido que en el centro educativo no lleven a cabo, aún, la Adaptación Curricular Significativa que tenían planteada para ella -en base a que en uno de los dos test de inteligencia que le hicieron salía con unos niveles bajos (en uno, en el otro, no)-.

Lee y escribe perfectamente. Es capaz de hacerlo muy rápido y, lo que es extraño hoy en día, se entera de lo que lee. Le pregunté; "¿leerás mejor que muchos de tu clase, no?" Y a pesar de su estado ánimo, generalmente negativo, me dijo que "mejor que nadie". Ojeando los libros de lengua y matemáticas (las instrumentales), observé que perfectamente comprendía y sabía resolver las preguntas que se le hacían.

Han comenzado las clases. Va a "apoyo" -una hora en la semana a apoyo de lengua y la semana siguiente una hora a apoyo de matemáticas- cuando está el profesor y no falta ningún otro al que tenga que sustituir-. El resto de las horas semanales de lengua y matemáticas (prácticamente todas), no hace nada, porque "esas clases, no son para ella". Ella prefiere ir a apoyo, porque no tiene que esforzarse; "la verdad es que allí, no hace nada" - nos confirma Cristina.

Hasta el año pasado, no tuvo ninguna dificultad escolar. Sin embargo, por la adaptación, querían bajarle el nivel curricular más de dos cursos académicos (¿5º?, ¿4º?)... cuando iba a repetir, el único curso que no había superado.

Hoy, su único trabajo ha sido realizar "un copiado" del libro de Lengua (eso sí, muy largo).

LA REALIDAD DESDE LA VISIÓN DE LOS PROFESORES DE APOYO

Entre junio y septiembre de 2004, se celebra en Sevilla, un seminario de profesores de apoyo. Participan cerca de treinta profesionales de toda Andalucía.

Se comienza el encuentro compartiendo las dificultades con las que cada uno se encuentra en el desarrollo de su labor educativa y así se esbozan unas primeras necesidades y dificultades generales.

En un primer acercamiento a las distintas realidades, el profesorado expresa:

- "Nos reunimos esperando compartir experiencias, recursos, ideas nuevas... compartir las diferentes formas de organización... colaborar".
- "Comprobamos que la labor que realizamos es importante".
- "Descubrimos la diferencia de 'labores', de 'niveles' y que no existe suficiente claridad conceptual".
- "Constatamos lo importante que es el apoyo del equipo directivo en la tarea que realizamos".
- "Seguimos echando en falta más implicación del resto del profesorado en beneficio del alumnado".
- "Vamos consiguiendo que los alumnos acepten el apoyo, cuando van. Y cuesta convencer a las familias de que es un bien para el niño".
- "Normalmente el tiempo de 'apoyo' se dedica al refuerzo en áreas instrumentales (lengua y matemáticas), trabajando transversalmente, aspectos como la motivación, la autoestima, etc."
- "También se suele trabajar el desarrollo cognitivo y la autonomía personal, en aquellos alumnos con mayor grado de discapacidad, que así lo precisan".
- "No solemos contar con el apoyo de instituciones y/o asociaciones externas a la escuela" (Sólo alguno ha tenido relación con especialistas de la ONCE para la atención de alumnos con deficiencia visual y con alguna asociación de Síndrome de Down)
- "Hay centros que llevan a cabo proyectos muy interesantes y en los

que son muchos los implicados".

Respecto a las dificultades que se encuentran en su labor, este grupo indica:

- "No existe un horario fijado para coordinar actuaciones con tutores y profesores de áreas" (profesorado de Apoyo a la Integración)
- "Es habitual hacer sustituciones (profesorado de Apoyo al Centro). Más frecuentemente entre noviembre y marzo. Esta situación causa frustración; considerándose como una falta de respeto por nuestro trabajo; por la plurifuncionalidad en el empleo nos falta de continuidad en el trabajo, -hacen falta unas sesiones mínimas para desarrollar un apoyo de calidad-; etc."
- "Falta conciencia entre los compañeros de que el "apoyo" continúa en sus clases y parecen no interesarse por el tema de la integración en sus aulas"
- "En muchos casos no se implica el profesorado en la elaboración y desarrollo de las ACIs (profesorado de Apoyo a la Integración) -al final la hace y la lleva a cabo el profesor de apoyo (lo comenta el profesorado de ESO)-"
- "En general, los niños no aceptan el apoyo (profesorado de Apoyo a la Integración) ni los padres lo valoran. Ocurre a menudo que la baja autoestima de los chavales dificulta su incorporación al aula de apoyo (lo comenta el profesorado de ESO)"
- "En muchos casos la ratio con la que trabajamos es alta (hay muchos alumnos con necesidades educativas transitorias o temporales)"
- "Las necesidades que tienen los alumnos son muy diversas"
- "Observamos la necesidad de una programación individual exhaustiva con la que a veces no contamos".
- "Existe falta de coordinación y criterios para mandar a los niños a apoyo (no solo han de ir 'los flojos', 'los que molestan'...)"
- "Nos faltan recursos materiales"
- "Nos sentimos aislados; poco valorados en nuestro trabajo"
- "A veces nos encontramos con desorganización y falta de directrices desde la dirección"
- "Encontramos una gran falta de formación sobre la INTEGRACION en los centros"
- "A menudo hay mucho desinterés de la familia y casos de absentismo"

Ante esto, el grupo de profesores de apoyo, apunta unas primeras necesidades:

- "Es preciso que se apueste más por la integración, con mayor participación del Claustro en general"
- "Hay que priorizar las funciones del profesor de Apoyo. Hay que dar otra solución a las sustituciones, que no sea desatender al alumnado que necesita el apoyo".
- "Se debe intentar trabajar dentro del aula en coordinación profesor de apoyo-tutor"
- "Hay que favorecer el cambio de mentalidad ya que se rechaza el apoyo (niño, familia y en general toda la escuela)"
- "Hay que sensibilizar y formar al profesorado sobre lo que es y como funciona el apoyo para que sea considerado como algo positivo y prioritario, en muchos casos, para erradicar el fracaso escolar"
- "Hace falta un espacio, aula fija y materiales que se renueven. También han de contarse con las nuevas tecnologías y otros recursos".
- "Debe existir un tiempo fijado para la organización y coordinación entre tutores-orientador-profesor-apoyo. Así como mantener reuniones periódicas y en las que exista una evaluación constante del proceso y de las personas implicadas en él"
- "Se necesitan más pruebas para detectar el nivel, tipo de inteligencia, deficiencias y lagunas del alumno con el que trabajamos"
- "Hace falta tiempo y dedicación tanto para la aplicación de los materiales como para la elaboración de éstos, junto con programas específicos (muchos de los cuales se elaboran fuera del horario lectivo)"
- "Se necesita de una mayor implicación seria y coherente de la dirección del centro, que apueste por la integración y la formación en este campo, como medida de calidad y de erradicación del fracaso escolar".
- ...

ALGUNAS REFLEXIONES Y CONCLUSIONES

Somos conscientes de que el papel del profesorado de apoyo surge de la consideración de una escuela integradora, que asume las diferencias. Pero en este encuentro hemos constatado el cajón de sastre que supone una función que debiera ser prioritaria en nuestro sistema educativo y que es por ley el apoyo a la integración.

- Primero por la confusión de los términos: apoyo y/o refuerzo; apoyo a la integración y/o al centro; aulas de compensatoria, integración, apoyo, etc. que constatamos en los puntos anteriores
- Segundo por la variedad de funciones y el tiempo que cada profesor dedica a esta tarea; distintos en cada centro en función, generalmente, de las prioridades del equipo directivo
- Tercero por la diferentes implicaciones del conjunto del centro en esta labor

Hemos constatado que en general, este grupo de profesores distingue entre apoyo y refuerzo. En algunos casos, -lo más habitual-, es considerar como "refuerzo" aquellas medidas de atención precisas cuando el desnivel curricular es menor a dos niveles académicos, pasando a entenderse como "apoyo" cuando el desnivel curricular es mayor. Sin embargo la ley indica como medidas de apoyo: el refuerzo, la adaptación curricular, la diversificación, etc.

Si la Administración ha rechazado disgregaciones por niveles curriculares, ahora se plantea -como optativa "obligatoria" el refuerzo en lengua y matemáticas en el primer ciclo de la E.S.O. para aquellos niños que van "peor" mientras sus compañeros aprenden un segundo idioma extranjero. En algunos centros -ante las negativas de los padres a que sus hijos tenga esta optativa-, optan por utilizar en primaria el término "apoyo" para aquellos alumnos que "salen" del aula y así no condicionar el término "refuerzo" a actuaciones con niños con necesidades educativas más continuas.

No queda claro cuando se da Adaptación Curricular no significativa, ni a quien le corresponde llevarla a cabo. Solo se habla de Adaptaciones Curriculares Individuales Significativas, que en la mayoría

de los casos, según los profesores de apoyo, la realizan ellos mismos (lo cual parece ser real ya que en encuestas realizadas a orientadores escolares, cuando se les preguntó por las funciones de su departamento, indicaron solo en un 15%, el tratamiento y seguimiento de ACNEE frente al 58% dedicado a la "orientación", solo un 9% acción tutorial y tutoría (2%) prevención y problemas (8%)...)

En otro sentido y a la vista de lo comentado, nos preguntamos: ¿Es posible que un niño precise adaptación curricular pero no se haga porque hay que dejar constancia de lo que se ha hecho y puede suponer más trabajo? ¿Es posible que no se quiera hacer por lo que puede implicar para el propio alumnado, en su consideración social? ¿Es posible, como apuntó uno de los asistentes, que un inspector educativo diga que no quiere sobre su mesa ni una adaptación significativa?... Sí. Pues todo esto, es real.

Oficialmente, la atención ha de darse preferentemente en el aula ordinaria -dice la ley-, en principio por el profesor correspondiente; y solo para la intervención en "aspectos más específicos" (tratamiento logopédico, rehabilitación física, determinados programas de atención, programas de estimulación,...), un alumno recibe apoyo por profesionales fuera del aula. (Sin embargo, esta no es la práctica habitual) La propia Administración considera la existencia de "unidades de apoyo a la integración", "grupos de refuerzo", etc.

Existe en secundaria el "refuerzo" de lengua y de matemáticas - como antes hemos indicado-, pero además estas mismas áreas son las que se refuerzan en "apoyo" (¿a los "que tienen el nivel aún más bajo"?). ¿No quedan otras lagunas que atender quizás igual de importantes y que están afectando también al proceso de aprendizaje de estos alumnos?

Se distingue entre profesor "de apoyo a la integración" y profesor "de apoyo al centro", pero no en todos los casos. En general este último es el que encuentra más dificultades a la hora de realizar su trabajo ya que el apoyo al centro se limita prácticamente en un apoyo no al proceso de enseñanza-aprendizaje sino un apoyo a sustituir las ausencias del profesorado.

Para integrar en los centros ordinarios a alumnos de "educación especial" se crean las "aulas específicas". Por otro lado aparecen las

"aulas o unidades de apoyo a la integración". Si a éstas solo van los alumnos diagnosticados por el E.O.E. (¿?), ¿son las mismas que las anteriores? No, sin embargo, no siempre esa es la realidad (¿?).

Ahora también hay "grupo de refuerzo educativo". En alguna Comunidad Autónoma, aparecen "unidades de apoyo a minorías étnicas y socioculturales", aulas de paso, de transición... Aparte de las medidas "compensatorias" y sin contar que en secundaria están los "grupos de diversificación curricular"...

Ante este maremagnum de opciones, ¿tenemos claro qué alumno se integra en una u otra modalidad? ¿Van al aula específica los niños de "educación especial", con n.e.e.? (¿?), y al aula de apoyo aquellos con "retraso escolar por problemas propios del aprendizaje" (¿?)...

¿Éstos son los que precisan refuerzo, o es un nivel distinto? ¿Dónde ubicamos al discapacitado motórico, o auditivo?, y ¿al superdotado?...

En algunos casos nos encontramos con alumnos discapacitados motóricos -y por ello directamente aprobada su adscripción para la atención y apoyo educativo-, que sin embargo, no presentan especiales dificultades para el aprendizaje en el aula habitual. Otros alumnos, con trabas y limitaciones concretas y reales, han de esperar ser diagnosticados por los Equipos de Orientación Educativa de la Administración, para ser consideradas sus necesidades.

Entendiendo la LOGSE que las necesidades educativas especiales pueden darse en todos los alumnos, en un mayor o menor grado, de una manera más o menos temporales, la propia Administración elabora guías para la atención de alumnos con distintas "discapacidades" y con ellas también "sobredotación intelectual". También aparecen con necesidades educativas especiales, los "itinerantes", los "enfermos crónicos", los "inmigrantes"... ¿quién y cómo se atiende esta diversidad?; ¿en qué modalidad de escolarización?; cada tipo -como decíamos antes-, ¿a qué aula va?

En otros países de Europa, existen clasificaciones de las n.e.e., centros y aulas que atienden a cada una de estas "discapacidades" Pero nosotros -como en Italia-, optamos por un sistema educativo "de integración", por una escuela "comprensiva" -que no es lo mismo que una escuela que solo compensa desigualdades para "poder llegar todos" a la "normalidad"-, sino una escuela que admite la diferencias como una

riqueza, que no clasifica en "válidos" o "no"... ¿Admitimos la diferencia? ¿la reconocemos como valor? Y, si un alumno "fracasa", ¿no es lo mismo que decir que no vale? (¿cuál es el nivel de fracaso en nuestras escuelas?)

Por otro lado, también es interesante constatar -a través de encuestas realizadas- como existen orientadores que no consideran su centro educativo como "de integración"... ¿que pensará el profesorado?

Se hace preciso recordar que nuestra legislación educativa parte de la premisa de que TODOS SOMOS DIFERENTES, pero también que TODOS TENEMOS EL MISMO DERECHO A LA EDUCACION y que TODO el profesorado ha de estar implicado en la atención a la diversidad.

A LA BÚSQUEDA DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Ahora que tantos estamos inmersos en la búsqueda de la "calidad" puede ser interesante que tengamos un momento de pararnos a reflexionar...; pues como dijo Darwin "sin duda no hay progreso"

Este texto puede pasar desapercibido como uno más; causar inquietud o desinterés; o talvez, activar alguna conciencia. No creemos que haga "avanzar", "repensar", ni "reconstruir" la escuela; porque para mejorar las escuelas habría que cambiar las concepciones, la gestión y las prácticas...; tendríamos que estar todos implicados y trabajar en equipo, dejar el pasado y mirar al futuro; tendríamos que cambiar "la cultura de la escuela y así, de la sociedad en la que estamos inmersos" (en la que solo importa la apariencia (tener el certificado), la competitividad a costa de todo (tener "niveles" altos), la economía (la cultura de las "subvenciones" -vivimos condicionados - amarrados a costa de ellas-, etc.) (Recordamos a autores que apuntan correspondencias entre Empresa y Escuela. Es decir principios de la escuela que son extrapolables a los principios organizativos de la Empresa (Collins, 1989)

No existe una teoría unificada sobre la calidad, ya que el contexto de cada escuela es distinto, distintas las concepciones sobre el alumnado, el aprendizaje, la gestión, el cambio... Pero tendríamos que

dudar de cualquier "control externo" (mecanismo de control) que no vaya acompañado de acciones de mejora: autoevaluación para mejorar la organización, modificar las prácticas, realizar proyectos de futuro... (Hernandez, 1999) El objetivo educativo actual se mueve por estos principios.

Nuestra apuesta por la calidad, por la eficacia y mejora de nuestros centros escolares debiera ser entendida de una manera no pseudo-empresarial ("un alumno producto que incrementa su valor al aumentar sus calificaciones..."); no debiera estar vinculada a la valoración del rendimiento sólo en términos de resultados (calificaciones basadas en general, en exámenes estandarizados); no es rígida (porque lo pone en los papeles o porque siempre se hace así), ni competitiva a toda costa. (Stoll y Fink, 1999)

Una escuela de calidad debiera "ser interesante" (tanto para el alumno como para el profesorado), debiera "tener en cuenta los avances tecnológicos y científicos", "vivir la investigación (la pasión por descubrir) y la cultura (la pasión por conocer)", debiera "ser capaz de formar personas sanas, serenas y comprometidas con su mundo (capaces de hacer, después de reflexionar)". Todo ello con la finalidad de que todos los alumnos encuentren "su lugar"... y los docentes... "sentido a su trabajo". (Hernández, 1999)

Una escuela eficaz, de "calidad", "humana", "cristiana", cree en las posibilidades de las personas y tiene como principio -de verdad-, "la educación integral", el crecimiento como persona, su INTEGRACION personal y social, como base y centro del interés de la pasión por descubrir, por saber, por conocer, por interrogarse.... etc.. Una escuela de calidad crea Comunidades de Aprendizaje, no está alejada de la vida y hace todo lo posible para que todos sus alumnos puedan aprender a aprender y gusten del aprendizaje, busca la mejora de la vida de sus alumnos y debe permitir desarrollar todas sus potencialidades (todo aquello que son capaces de conseguir sus alumnos) -algo de lo que en general adolece la escuela, por arriba y por abajo.

En el día a día, nos resulta difícil atender a la diversidad de niveles... Muchas veces en nuestro afán por ser "justos", damos a los que es más fácil dar, a los que nos dan mejores resultados...., también en aras de la "calidad"...

¿Nos debemos más a alumnos que incluso sin nosotros, de todas formas, aprenderán, saldrán adelante? ¿o quizás debiéramos tener más en cuenta a aquellos que necesitan de nuestro apoyo para no ser "fracasados" en la escuela?

A ambos, nos debemos. Pero desde nuestra ética cristiana, sin dejar a los demás, debemos apostar por los más pobres, por los que nos necesitan.

En toda escuela, si todos tenemos derecho a una educación básica, no debiera existir el concepto de "fracaso" (¿fracaso para la vida?, ¿para adaptarse a la sociedad? ¿para vivir con otros?). La mayoría de los alumnos "fracasados" cuando salen de la escuela, sacan la titulación que no consiguieron dentro; el Ministerio de Trabajo o la empresa les forma, en solo unos meses, se labran un futuro y alguno hasta llega a ganar más dinero que el que fue su profesorado. Eso sí, llevando el lastre de "fracasado" o de "tonto" que "ha ganado" durante diez o doce años de su vida, durante su formación en la educación obligatoria. Con lo importante que es sentirse bien con uno mismo, la motivación intrínseca, el afán de superación,...

Esto debiera interrogarnos. (Y no hablamos de que no se premie el trabajo, el esfuerzo, etc.)

Como dice la Junta de Andalucía, en una escuela de calidad "resulta obligado hacer todo lo posible para que todos aprendan y progresen y, por tanto, se trata de buscar y agotar todas las vías, métodos y medios de enseñanza que les permita aprender y alcanzar los objetivos educativos", por difícil que sea "siempre se puede avanzar, siempre se puede aprender". (Junta de Andalucía, 2001)

La escuela debe apostar por esta calidad y no por la de los certificados, debe apostar por la integración de todos sus alumnos, por conseguir el máximo desarrollo de cada uno de ellos.

Sí, hacemos mucho (algunos lo hacen de verdad). Apoyamos el proceso de aprendizaje. Pero, ¿hacemos todo lo que podemos? ¿Cómo apoyamos los procesos de enseñanza? ¿Interrogamos nuestra concepción educativa, nuestras maneras de gestión, nuestras prácticas...? Y si lo hacemos, ¿somos abanderados, innovamos? ¿Qué equipo tenemos detrás?

Nosotros también somos agentes de cambio. Por eso nos evaluamos.

Creemos que por ética profesional y personal, no podemos callar.

De aquí parten estas consideraciones hechas desde la experiencia.

Desde una evaluación realizada por parte de los implicados en aras de una mejora en la práctica educativa. Partiendo de la realidad y consensuándola por los profesores asistentes al seminario, pertenecientes a muchos centros que quieren mejorar, decantándose por ayudar al alumnado más necesitado.

UNAS NECESIDADES

Como final del seminario, el grupo de profesores vio la necesidad de establecer unos puntos básicos, considerando que en general, el apoyo a la integración en los centros tal y como se realiza supone en muchos casos una falta de respeto por la labor del profesorado de apoyo, pero, sobre todo, por los alumnos-; un desconocimiento de lo que significa la integración, de la atención a la diversidad, del propio concepto de "necesidades educativas especiales".

Si todos los niños tienen derecho a la educación, todos deben recibir los apoyos y medidas necesarias que les permitan "alcanzar su nivel de desarrollo óptimo"; pero especialmente aquellos a los que más les cueste, respondiendo a sus necesidades individuales, partiendo de su propio conocimiento y de sus potencialidades.

Para ello:

- I. ES PRECISA FORMACIÓN sobre "INTEGRACIÓN" y "ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD" sobre todo teniendo en cuenta que son de las características primordiales de nuestro sistema educativo (sí, lo sabemos, pero parece que se nos olvida)
- para que todos entendamos qué es la ESCUELA COMPRENSIVA y como se puede llevar a cabo, la atención a la diversidad y el apoyo a la integración; que supone el "apoyo educativo" (no sólo al alumno);
- para entender, respetar y apoyar la labor que se hace en el aula de apoyo;

- para implicar a las familias y a los alumnos -para que ellos también lo entiendan y lo quieran-
- 2. Debemos actuar desde la consideración del apoyo (medidas para atender al mejor desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje) como una tarea y responsabilidad de toda la comunidad educativa. Esto exige, aunar criterios y esfuerzos, llegar a acuerdos y CUMPLIRLOS, colaborando TODOS (para ello serán precisas reuniones periódicas -fijadas- de coordinación de TODOS los implicados)
 - Especialmente el equipo directivo debe favorecer la IMPLICACIÓN DE TODOS, el cumplimiento de acuerdos por parte del claustro (son especialmente sangrantes los casos referentes a la evaluación del alumno), la dotación de materiales y recursos (es esencial contar con espacios fijos y la renovación de materiales -también informáticos-)
 - Desde el equipo de orientación, se debe apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje (y no solo de aprendizaje) por tanto tomar las medidas oportunas de orientación, formación, coordinación, etc.
 - Y el resto del profesorado debe recordar
 - a) que la atención a la diversidad debe hacerla cada uno en su clase, y,
 - b) que si un alumno sale del aula es para conseguir integrarlo después; por tanto, no se puede desatender a un alumno, porque "en otros momentos" "va a clase de apoyo"
- 3. Hay que tener muy claro "qué sabe" el niño, qué "no sabe" y QUÉ "QUEREMOS QUE SEPA". De esto tiene que quedar constancia -por escrito-. Y todos tenemos que coincidir en ello. (Tampoco debemos olvidar que en nuestro sistema educativo se DEBEN EVALUAR "OBJETIVOS". Y ES IMPORTANTÍSIMO que los avances de los niños se reflejen en el boletín de notas, como modo de animarlos a seguir trabajando y creciendo. ¿O es que como tienen n.e.e. nunca "progresan"? ¿O es que como siempre van detrás, nunca llegan a nada? ¿O como lo hacen tarde, ya no se les reconoce? Algunos se esfuerzan y la mayoría -mejor o peor-, avanza.
- 4. Todo el proceso ha de ser SISTEMÁTICO y DINÁMICO, por medio de evaluaciones PERIÓDICAS, siendo su objetivo, la re-integración del niño en su aula ordinaria, lo antes posible.

5. Recordamos que la modalidad de apoyo educativo, ha de ser FLEXIBLE, siempre teniendo presente que nuestro objetivo es la integración del niño y que la ley dice que SOLO EXCEPCIONALMENTE, para INTERVENCIONES ESPECIFICAS, SALDRÁ EL NIÑO DEL AULA. El APOYO A LA INTEGRACION", lo es a la diversidad del alumnado, por eso,
 - El profesor correspondiente, PUEDE (y debe) ATENDER a la diversidad, AJUSTANDO ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
 - las agrupaciones y/o salidas pueden (y deben) ser flexibles... (también pueden salir los alumnos que van más avanzados, entrar en el aula el profesor de apoyo y salir el habitual...)
 - Llevar a cabo el ejercicio de "mentorías" (es decir, momentos en los que alumnos más avanzados apoyan a otros con dificultades, sirviéndole así mismo a éstos de consolidación de su aprendizaje...)
 - Debería ser más habitual que el profesor de apoyo entrara a realizar el apoyo en el aula
 - Utilizar otras formas de organización, tanto del propio centro como del aula, que facilite la atención a la diversidad (por ejemplo: grupos cooperativos, agrupaciones flexibles, talleres....)
 - ...
6. El objetivo de cualquier medida es la integración del alumno. Si descuidamos los niveles inferiores, el alumno con dificultades tendrá grandes lagunas, ya difíciles de superar y por tanto de integrarse de nuevo al nivel de su grupo. Creemos que es preciso optar, por la insistencia del apoyo en niveles inferiores. (Por ejemplo insistir en que todo el alumnado sepa leer)
7. y por último, queremos decir, que el "apoyo", no es la solución para "quitarse de en medio a los que molestan", es solo una medida más para conseguir la integración del niño y su pleno desarrollo.

En definitiva, creemos que no atender a la diversidad, supone un punto negativo a la calidad educativa, a la justicia y a la equidad... y una falta de respeto para con los alumnos que más nos necesitan.

Pero para esto, se necesita formación y vocación.

Si a pesar del maremagnum que se nos plantea y la falta de recursos, cada profesor fuera capaz de atender en su aula los distintos nive-

les de conocimientos, las distintas formas de aprendizaje, a las distintas capacidades, intereses y necesidades de sus alumnos... la ratio de alumnos con la que el profesor de apoyo debiera trabajar disminuiría mucho y se limitaría, como dice la ley, a momentos concretos y a trabajar solo aspectos específicos.

Mientras tanto, ojalá sigamos haciendo todo lo posible, y que al menos consigamos, con nuestros alumnos, las "competencias educativas básicas", empezando por aquellas que Monereo y Pozo (2001) consideran el resumen de todas las demás: "CONOCERSE Y QUERERSE".

(y así tendremos mucho camino ganado)

Y si seguís estos principios -sabemos que son muchos los centros que ya han apostado por ello -, en nombre de los niños, y a tenor de la calidad educativa:

Gracias, seguid así. El tiempo os dará la razón.

BIBLIOGRAFÍA

ARNAIZ SÁNCHEZ, P. y ORTÍZ GONZÁLEZ, M. C. (1998): El derecho a una educación inclusiva. En SÁNCHEZ PALOMINO, A. y TORRES GONZÁLEZ, J. A. (Coords): Educación Especial. Una perspectiva organizativa y profesional. Madrid: Pirámide., 1998, p. 191-205.

CALLEJÓN Y GRANADOS. (2003) CCreatividad, expresión y arte: Terapia para una educación del siglo XXI. Un recurso para la integración. Sevilla: Escuela Abierta, 6. 2003, P pp.129-147

COLLINS, R. (1989) La Sociedad Credencialista. Madrid: Akal, 1998.

ECHEITA, G. (1998 La integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales. Entre la realidad y el deseo. Revista de Educación. Contextos Educativos, 1998, nº 1., P. 237-249.

MARCHESI, A., COLL, C. y PALACIOS, J.: Desarrollo psicológico

y educación: necesidades educativas especiales. VOL III. Madrid: Alianza

GARCÍA PASTOR, C. (1995): Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar. Barcelona: EUB., 1995

HERNÁNDEZ, F. (1999) prólogo del libro de STOLL Y FINK. Pautas para cambiar nuestras escuelas. Barcelona: Octaedro., 1999, p. 7-21.

HERNÁNDEZ, F. (2001) El currículum integrado: de la ilusión a la realidad del caos. Kirikiki. Cooperación educativa, 2001, n° 59/60, Ppp. 79-85.

JIMÉNEZ, P. y VILÁ, M. (1999): De educación especial a educación en la diversidad. Málaga: Aljibe., 1999.

JUNTA DE ANDALUCÍA (2001) La atención al alumnado con discapacidad. Sevilla: Junta de Andalucía, 2001.

LEGISLACIÓN EDUCATIVA (ámbito del MEC y de la Junta de Andalucía).

MOYA A.; BARRERO, N; REYES, M. M.; IPLAND, J. Enfoque Multidimensional de las Necesidades Educativas Especiales. Huelva: Hergué, 2000.

POZO, J. I. y MONEREO, C. Diez competencias básicas. Cuadernos de Pedagogía, 2001, n° 298, pp. 56-79.

SELIGMAN, M. La auténtica felicidad. Barcelona: Ediciones B, 2003.

STAINBACK, S. B. y STAINBACK, W. C. Aulas inclusivas. Madrid: Narcea, 1999.

STOLL Y FINK. Pautas para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora. Barcelona: Octaedro, 1999.

TORRES GONZALEZ, J. A. Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas. Málaga: Aljibe, 1999.