

# IMPORTANCIA DE LAS INTERACCIONES DE LOS NIÑOS EN EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

*Lic. Patricia Ramírez Talledo*  
*Directora del CAEI "Maricarmen"*

La filosofía inclusiva fue uno de los rasgos más importantes de la Declaración de Salamanca de principios, políticas y prácticas para las necesidades educativas especiales, aprobada en esta ciudad en junio de 1994. Pone en relieve que: "Las escuelas normales con una orientación inclusiva son el medio más efectivo de combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de bienvenida, creando una sociedad inclusiva y alcanzando la educación para todos, además de proporcionar una educación eficaz para la mayoría de los niños y mejorar la eficacia, y en último término, la relación costo efectividad de todo el sistema educativo" (UNESCO, 1994, p. IX).

Desde aquí se adopta un nuevo marco de acción, en función del cual todas las escuelas ordinarias deberían acomodar a todos los niños, sin tener en cuenta sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas... puesto que la inclusión y la participación son esenciales para la dignidad humana, para el disfrute y el

ejercicio de los derechos humanos.

La inclusión escolar ha puesto gran énfasis en el aspecto social, considerándolo un paso importante hacia la creación de oportunidades de interacción entre niños con necesidades educativas especiales y sin ellas, fomentando una mayor aceptación y nuevas percepciones sobre las que se podrán formar opiniones y desarrollar actitudes.

La propuesta de promover la convivencia en aulas de educación regular de ambos grupos, se ha basado en gran parte, en asumir que el contacto entre unos y otros, dará lugar a relaciones constructivas (Johnson y Johnson, 1981).

Hay muchas investigaciones en torno a este tema y algunas de ellas nos indican que la integración exitosa de niños con alguna discapacidad depende en gran medida de sus interacciones positivas con sus compañeros. Otros investigadores opinan que el factor más importante para garantizar el éxito de la integración y de la interrelación entre

estos dos grupos depende básicamente de las actitudes positivas del profesorado.

Las opiniones de Cassidy y Stanton, 1959; Thurston, 1959, determinaron que los niños tenían un mejor concepto de sí mismos cuando asistían a centros plenamente segregados, es decir a instituciones especiales, y aunque estos estudios fueron importantes y mostraron desde aquella época la problemática del debate en el área de investigación sobre los procesos de integración frente a la segregación, sólo se limitaron a justificar las prácticas segregacionistas sin aportar nada para hacer que la integración, sea un medio para crear un entendimiento inclusivo de la comunidad educativa.

En 1980, Cavallero y Ponter estudiaron la elección que hacen los niños de sus compañeros al momento de jugar. En niños sin ninguna discapacidad la elección de un compañero es permanente, mientras que los niños discapacitados no parecen tener unas relaciones tan fuertes.

Guarnick y Croom examinaron el grado de interacciones sociales dentro de un grupo en edad preescolar. En situaciones de juego, se encontraron que los niños, moderada y severamente discapacitados, pueden relacionarse fácilmente con niños de estos dos grupos, con niños no discapacitados o levemente afectados; por el contrario, los no discapacitados y los levemente discapacitados, interactuaban más frecuentemente sólo entre ellos mismos.

En 1985, Baldwin determinó que el grado de aislamiento de los niños discapacitados aumentaba según su grado de desarrollo intelectual disminuía. Otros se apoyaron en esto para afirmar que la naturaleza del aislamiento social que habían experimentado los niños discapacitados en la fase inicial del proceso de integración (1960), no se veía cualitativamente alterada con el impulso de su práctica. Sin embargo, a pesar de muchas controversias y opiniones encontradas, algunos investigadores opinan que este proceso de integración ha traído muchos cambios actitudinales.

Existen estudios que indican que el contacto con los niños discapacitados influye sobre las actitudes de sus compañeros no discapacitados. Específicamente

se encontró que un grupo de niños que asistía a clases (no académicas) a las que también asistían niños discapacitados, revelaba actitudes más positivas en la escala de aceptación, que el grupo de niños que no había sido integrado.

En 1980, Mc Hale mostró que el contacto con los niños gravemente discapacitados mejoraba el grado de comprensión de los no discapacitados con respecto a sus compañeros.

Rynders efectuó un estudio en la década de los 80, demostrando que la estructura cooperativa fomentaba significativamente las interacciones y las actitudes positivas. Es decir, que el modo en que se estructuran las actividades influye sobre la naturaleza de las interacciones entre los niños discapacitados y los que no lo son. Johnson y Johnson (1981) opina que las experiencias de aprendizaje cooperativo fomentan las interacciones positivas y de amistad entre ambos grupos.

Lewis y Lewis (1988) indica que cuando la estructuración cooperativa de las actividades de aprendizaje está acompañada por la información y el conocimiento sobre los compañeros discapacitados, proporciona un escenario para la creación de acti-

tudes positivas de los niños hacia la discapacidad. El conocimiento y la conciencia respecto de las cuestiones de discapacidad, se han caracterizado como aspecto clave en el cambio de las actitudes negativas de los niños no discapacitados hacia los compañeros discapacitados (Shapiro y Morgolis, 1988).

Este tipo de investigaciones realizadas es una muestra de los avances en el área de investigación, pero la mayoría de éstos nos brindan muchas conclusiones, y tal vez sea aún necesario investigar más a fondo algunos temas para ampliar la información hacia los interesados en el tema de inclusión.

Si bien es cierto que para la integración escolar es de vital importancia el tipo de relaciones que se establecen entre los dos grupos de niños mencionados anteriormente y las actitudes de los docentes frente a este tema, existe una serie innumerable de factores adicionales que las instituciones abocadas a la experiencia de integración no deberán descuidar, como son: la política de la institución con respecto a la integración, el modo de distribución de los alumnos en las aulas, la actitud del director, de los padres de familia, de la comunidad cercana a la institución, de las auto-

ridades locales, la calidad del apoyo ofrecido por los profesores de educación especial y otros especialistas, la relación entre los profesores de aula y los de apoyo, personalidad del profesor, formación recibida por el profesor, tipo de enseñanza, nivel de conocimientos para seleccionar métodos pedagógicos adecuados para todos los alumnos de una misma clase, años de experiencia docente, etc.

La educación inclusiva supone la necesidad de estructurar las instituciones sociales, ya sea una empresa, la escuela o la universidad, de tal modo que las personas en la organización estén coordinadas entre sí y se conviertan forzosamente en colegas y compañeros de equipo, no rivales sino cómplices con disposición al trabajo cooperativo de los profesionales del centro, de los padres, de los especialistas, de las asociaciones de vecinos, y de las instituciones políticas y sociales.

La escuela ordinaria tiene que convertirse en una comunidad de acogida, dispuesta a dar la bienvenida a sus miembros más desfavorecidos, aportando flexibilidad y disponibilidad y tal cantidad de recursos humanos y materiales, para que pueda dar respuesta desde la base a cualquier tipo de situaciones espe-

ciales. La educación inclusiva no plantea otra cosa que la posibilidad de dar cabida desde actitudes, organización y recursos a los miembros de la comunidad que lo solicitan. Todos estos supuestos han sido estudiados principalmente por: Ainscow (1999), Arnaiz (1999), García Pastor (1999), Grau (1998) y Ortiz (2000).

A través de esos estudios y otros (Lobato, 2000), podría precisarse que la educación especial segregada pasó a ser una educación especial integrada, siendo el final del proceso la educación inclusiva.

Algunos autores no hallan diferencias significativas entre la educación inclusiva y la educación integrada, pero existen otros que afirman que la primera surge como evolución de la segunda. En base a la segunda afirmación, opinan: mientras que la integración escolar surge como un movimiento que intenta integrar a alumnos con deficiencia a la escuela ordinaria y para conseguir sus objetivos se centra en desarrollar estrategias y métodos que permitan la adaptación de los niños con discapacidad a la forma tradicional de trabajo en el sistema educativo, la educación inclusiva por su parte, abarca a todas las personas marginadas, abogando por

la igualdad no sólo educativa, sino en todos los aspectos sociales (vida independiente, trabajo, ocio, tiempo libre, etc.); es decir, busca la transformación del sistema educativo en sus medios y en sus fines para atender de forma eficaz las necesidades de todos los alumnos.

Para llevar a la práctica la educación inclusiva, el proceso de enseñanza - aprendizaje tiene que ser un proceso de vida que se sustente en el valor de la diversidad. La vida en el aula debe estar presidida por una visión global de aceptación de las diferencias como algo fortalecedor del propio grupo.

Según Arnaiz (1996), es preciso generar lo que se puede denominar redes naturales de apoyo entre los propios alumnos y alumnas, el papel de los expertos debe integrarse en la acción de un equipo que responde a una situación que toma configuración propia, no se trata de "unos" con necesidades educativas especiales entre "otros" sin ellas, sino de un grupo, una clase que es en sí misma, una unidad de vida con diferencias y coincidencias permanentemente dinámicas.

Algunos opositores argumentan que mediante la educación

inclusiva, la mejora de unos pocos se realiza a costo del perjuicio de la mayoría, sin olvidar que la escuela inclusiva sólo trabaja factores sociales. Sobre esto, Sapon-Shevin (1996) recoge nuevas referencias que ponen de manifiesto la falta de sustento de esta valoración. Aguilera y otros (1999), García Pastor y Rodríguez Gómez (1994), en investigaciones evaluativas sobre integración, han puesto de manifiesto que los niños sin ninguna discapacidad no sufren consecuencias negati-

vas en su rendimiento ni cuando esto es analizado en la forma más academicista.

Aguilera, Alvarez, Babío, Collo Martín y Martínez Arias (1996), en la evaluación de un programa de integración escolar, concluyeron, entre muchas cosas, que existen logros académicos en la mayor parte de los niños y niñas integrados y permitían alcanzar algunos objetivos del nivel en que se hallaban integrados y que los denominados "niños pares" mejoran y que su rendimiento no

se modifica negativamente.

Es por esto que la educación inclusiva se perfila como el modelo hacia el cual deben moverse los sistemas y centros educativos que busquen ofrecer una educación de calidad para todos los miembros de la comunidad. Ésta es una manera de responder de forma comprometida a las diferencias individuales en todas sus dimensiones: estatus, socio-económico, raza, religión, capacidad, marginación social, enfermedades, etc.