

ORGANIZAR LA ESCOLARIZACION: ACCESO Y CALIDAD A TRAVES DE LA INTEGRACION

Gordon Porter

Introducción

Los debates y polémicas acerca de la educación de alumnos con necesidades especiales están a la orden del día entre los educadores del Canadá. Los antiguos métodos y modelos de organización se ven sometidos a una creciente presión para responder a la demanda de mayor integración, igualdad, equidad e integración. La legislación y las políticas en el Canadá incitan cada vez más, cuando no exigen, a que la enseñanza a los alumnos con necesidades especiales se imparta en las aulas de las escuelas ordinarias junto a sus compañeros no discapacitados (Province of New Brunswick, 1986; Porter y Richler, 1990).

Este debate sobre los puntos relacionados con la organización de la escolarización de alumnos con necesidades especiales se basa en la experiencia del autor con dicho modelo de integración en el Canadá.

Contexto

En el Canadá y en los Estados Unidos, la organización de la escolarización se define a nivel provincial o estatal, instancias donde se elabora la legislación y los

Gordon Porter (Canadá)

Antiguo profesor y director de escuela, Gordon Porter dirige actualmente de los servicios escolares de las escuelas públicas de Woodstock, New Brunswick. Es un conocido defensor de la integración escolar. Ha contribuido al desarrollo de los programas de integración para todos los alumnos de los colegios del área de Woodstock y de la provincia de New Brunswick. El Dr. Porter ha dirigido programas de formación en muchas regiones del Canadá y de Estados Unidos de América. Actualmente, es vicepresidente del Comité de Educación Integrada de la Liga Internacional de Instituciones para los alumnos con discapacidades psíquicas.

objetivos y se establece el marco de las políticas, la estructura de organización y la financiación de la educación. Este mandato pasa al nivel del “distrito”, es decir, un conjunto funcional de escuelas con ciertos elementos de interés mutuo, la mayoría de las veces basados en un criterio comunitario o geográfico. En la provincia canadiense de New Brunswick, donde yo ejerzo, los distritos escolares se configuran en función de criterios geográficos o lingüísticos. En total, la provincia consta de 18 distritos (12 de habla inglesa y 6 de habla francesa), y su población estudiantil oscila entre tres mil y quince mil alumnos.

El distrito 12, donde yo trabajo, tiene 14 escuelas y unos 5.000 alumnos repartidos en un área de 7.200 km². En los pueblos pequeños y aldeas del distrito, suele ser bastante claro a qué escuela de la “comunidad” o del “barrio” pertenece cada estudiante. En los distritos urbanos, que pueden llegar a tener de 90.000 a 100.000 alumnos, no siempre resulta fácil precisar estas diferencias.

La política de nuestra provincia y de nuestro distrito escolar se basa en el principio de la plena integración de todos los alumnos (Province of New Brunswick, 1986; School District 12, 1985). La consecuencia es que todos los escolares, incluidos aquellos que sufren de discapacidades serias, deben tener garantizada una plaza en un aula normal. En ocasiones, puede resultar necesario optar por otras alternativas, pero siempre y cuando se haya hecho todo lo posible para integrarlo en un aula normal y cuando la alternativa favorezca claramente los intereses del alumno. El resultado es que la mayoría de los alumnos con necesidades especiales o discapacidades asisten a la escuela que les correspondería si no sufrieran discapacidades y se integran en una clase ordinaria con compañeros de su edad.

A continuación, abordaremos los factores esenciales necesarios para llevar esta política a la práctica. En general, estos factores inciden en las medidas adoptadas ya sea a nivel provincial/estatal o a nivel del distrito/escuela.

Factores provinciales

LA FILOSOFIA

En primer lugar, una política integradora requiere un empeño por mejorar las estrategias y los programas y por utilizar mejor los recursos disponibles. La cuestión no se plantea en términos de “alumnos deficientes” (Skrtric, 1991a) ni del modo de encontrar un remedio a sus discapacidades, sino en términos de cómo mejorar nuestra práctica en tanto que educadores profesionales.

LA FINANCIACION

Toda la financiación de la educación en New Brunswick proviene directamente del gobierno provincial y no hay impuestos locales especiales para la educación. Esta medida fue implantada hace veinticinco años con el fin de lograr una equidad fiscal

para toda la provincia. El Ministerio de Educación financia una “educación especial” o unos “servicios escolares”, y otorga una cantidad por alumno tomando en cuenta el conjunto de la población estudiantil del distrito. Por ejemplo, con 5.000 alumnos y una ayuda de 3.000 dólares por alumno, el distrito cuenta con un presupuesto de 1,5 millones de dólares para gastar en servicios especializados.

Este sistema tiene varias ventajas. En primer lugar, elimina la necesidad de justificar las subvenciones basándose en las discapacidades de un alumno en particular. Se atenúa, por lo tanto, el problema de las discapacidades y se hace hincapié en los servicios que presten apoyo a los maestros y a todos los alumnos con necesidades especiales. En segundo lugar, ni alienta ni recompensa la designación de una discapacidad. Parte de la base de que todas las escuelas y, por lo tanto, todos los distritos, tendrán necesidad de un cierto nivel de apoyo, sencillamente porque la escuela asume su condición de estar al servicio de una población heterogénea de alumnos.

Factores a nivel del distrito

Una de las ventajas complementarias de este enfoque de las subvenciones es que estimula el sentido de responsabilidad y de transparencia a la hora de rendir cuentas, y ello tanto en la escuela como en el distrito. Los administradores deben justificar la asignación de los recursos e indagar continuamente acerca de la manera más adecuada de satisfacer las necesidades con las subvenciones de que disponen. Además, se requiere una capacidad de liderazgo en el desarrollo de prácticas y de estrategias de elaboración de programas. El espíritu de iniciativa por parte de la administración también requiere una capacidad de visión a largo plazo para elaborar programas y políticas generales. De esta manera, los distritos pueden establecer las bases para una cultura de organización basada en la colaboración y en la solución de los problemas.

UNA VISION A LARGO PLAZO: PROGRAMAS Y POLITICAS

Los administradores con responsabilidades de orden general, así como los que trabajan en el sector de servicios escolares, deben formular una visión clara y coherente del programa educativo del distrito. Deben ser capaces de comunicar esta visión a los docentes, a otros miembros del personal, a los padres, a los alumnos y a la comunidad. Una de las medidas esenciales para lograr la cohesión, en lo que concierne a las políticas y al modo de llevar a cabo el programa, consiste en la elaboración de una declaración de principios sobre la educación de los alumnos con necesidades especiales que sea compartida por las autoridades y los sectores responsables a nivel de distrito. La elaboración de las políticas y los programas, así como su posterior aplicación, serán más eficaces si se cumple este requisito.

En muchas regiones del Canadá y de Estados Unidos, el desarrollo de la educación especial ha tenido como resultado la creación de centros paralelos especializados en la gestión y prestación de servicios educativos ordinarios y especiales

(Skrtic, 1991*b*). En muchas áreas territoriales que cuentan con servicios de educación especial de carácter global suficientemente experimentados, los servicios de educación ordinaria y de educación especial existen separadamente y sólo se relacionan de una forma meramente teórica. El desarrollo de un sistema paralelo de educación especial ha tenido consecuencias perjudiciales, no sólo porque excluye a los alumnos con necesidades especiales e impide su contacto con sus compañeros no discapacitados, sino también por el efecto que tiene en el sistema educativo ordinario. Un sistema escolar que pone en manos de una estructura educativa paralela a todos los alumnos con dificultades de aprendizaje y discapacidades, mina su capacidad de actuar como un conjunto al servicio de todos los alumnos (Porter, 1986).

El desarrollo generalizado de los sistemas duales ha suscitado en repetidas ocasiones reivindicaciones de reformas que puedan resolver los efectos negativos de esta “desarticulación” en la organización (Stainback y Stainback, 1984; Will, 1986; Reynolds, Wang, Walburg, 1987; Gartner y Lipsky, 1987). Esta desarticulación no se ha producido en el Distrito 12. En parte, esto se puede atribuir al escaso nivel de desarrollo de la gama de programas y servicios de la educación especial en América del Norte durante los últimos decenios (Porter y Richler, 1990). La “educación especial” se denomina actualmente en el Distrito 12 “servicios escolares” y su función consiste en brindar apoyo al programa escolar ordinario —es decir, a los docentes, al director de la escuela y a otros— con vistas a lograr el objetivo de una educación integrada.

Hoy en día, se reconoce que las dificultades de aprendizaje están vinculadas al contexto. Existen dentro del contexto del aula, donde el diseño del currículo y las estrategias pedagógicas utilizadas por el docente influyen en la medida en que pueden beneficiar a los alumnos. El compromiso con una educación integrada o incluyente exige que los maestros, la escuela y la comunidad intenten resolver problemas respetando la integridad de la escuela como organización, y que esto no plantee un riesgo para los alumnos discapacitados que asisten a esa escuela.

Los enfoques tradicionales de la educación especial estimulan a los docentes a informar a los especialistas acerca de las dificultades que observan. Éstos diagnostican, prescriben e invariablemente designan un lugar de educación especial para el alumno (Little, 1985). La idea inherente a este enfoque es que los maestros de escuelas ordinarias no están capacitados o no son lo bastante competentes para transmitir una enseñanza a un alumno que tiene una dificultad de aprendizaje importante.

El punto fundamental de este nuevo enfoque en la educación de alumnos con necesidades especiales consiste en comprender que el director y el equipo docente asumirán la responsabilidad del progreso de todos los alumnos (Perner, 1991). De ahí se desprende que el maestro de cada clase deberá asumir la responsabilidad del progreso escolar de todos sus alumnos. Las investigaciones muestran claramente que las actitudes y las expectativas de los maestros tienen una incidencia significativa en la imagen que el alumno se forma de sí mismo y en su rendimiento escolar (Purkey, 1984).

Un programa para la integración exige un servicio basado en la colaboración y en la consulta para reemplazar el modelo tradicional de “evaluación del alumno → prescripción → educación especial”. El docente debe tener conciencia de que los alumnos con necesidades especiales pertenecen a la educación ordinaria y debe confiar en que serán capaces de aprender en esa situación. Estas ideas aparecen ilustradas en el Cuadro 1.

CUADRO 1. Perspectivas alternativas de la práctica de la educación especial.

Enfoque tradicional	Enfoque de integración
Centrado en el alumno	Centrado en la clase
Alumno evaluado por especialistas	Análisis de los factores de enseñanza/aprendizaje
Resultado diagnóstico/prescriptivo	Solución de problemas mediante colaboración
Programa para el alumno	Estrategias para el docente
Asignación en un programa apropiado	Ambiente de adaptación y de apoyo en aula ordinaria

LOS RESPONSABLES DE LA ADMINISTRACION: PRACTICAS Y ESTRATEGIAS

Las funciones administrativas y de coordinación que puede ejercer un distrito en la asignación de recursos presentan varias ventajas por diversos motivos. Esta fórmula de trabajo fomenta la capacidad de dirección y el rendimiento de cuentas en la labor educativa. Los responsables de distrito son administradores experimentados capaces de articular la filosofía y los objetivos de las políticas de los programas y pueden resolver problemas. La capacidad de dirección en la programación es uno de los factores esenciales para llevar a la práctica un programa de integración escolar.

Las estructuras administrativas de distrito también permiten proceder a ciertos ajustes en la asignación de recursos de cada escuela en particular. Aunque el sistema de ayudas por alumno pueda satisfacer las necesidades de los 5.000 alumnos considerados globalmente, puede resultar inadecuado cuando se aplica arbitrariamente a escuelas cuyo tamaño varía entre 70 y 600 alumnos. Esto es especialmente cierto cuando las situaciones se modifican año tras año y los alumnos cambian de colegio tres o cuatro veces durante su formación escolar. Por tanto, es posible que la asignación de una ayuda adicional otorgada a una escuela específica durante un curso tenga que ser concedida a otra escuela en el curso siguiente.

LOS EQUIPOS DE DISTRITO

Uno de los componentes importantes en la estructura organizativa de los distritos son los “equipos de apoyo a los alumnos”. Unos educadores de distrito competentes, que desempeñan la función de consultores-colaboradores, proporcionan ayuda y guía a los directores, a los maestros y al resto del equipo. También pueden facilitar el acceso a recursos adicionales y desempeñar un papel importante en el seguimiento y perfeccionamiento de los programas. En muchas ocasiones, se puede requerir el apoyo de los consultores a nivel del distrito, de psicólogos, de logopedas

y de otros especialistas en determinadas áreas de las discapacidades. A menudo, resulta difícil contar con este personal, de modo que es necesario llevar a cabo una contratación activa y un apoyo a este tipo de profesionales.

TRABAJO EN COMUN CON LOS SERVICIOS REGIONALES

Numerosos distritos comparten servicios especializados con los distritos vecinos, a menudo debido a factores como una extensión territorial reducida, unas necesidades que sólo se presentan ocasionalmente y a las restricciones presupuestarias. Este método puede revelarse sumamente ventajoso, ya que a menudo permite a un distrito proporcionar un servicio a las escuelas y a los alumnos que en otro contexto no estaría en condiciones de ofrecer. Esto es particularmente cierto con respecto a los servicios destinados a deficientes visuales, auditivos o a los que tienen dificultades graves de aprendizaje. Se envía a especialistas y a maestros itinerantes a los distritos para asesorar en función de las necesidades detectadas y de los recursos disponibles.

Ciertos organismos y servicios comunitarios pueden actuar en colaboración con un distrito escolar para cubrir diversos ámbitos de atención. Por ejemplo, los programas de estimulación precoz e intervención preescolar desempeñan un papel importante en los servicios destinados a los niños discapacitados más pequeños. Estas iniciativas de colaboración con los centros comunitarios pueden desempeñar la misma función en otros ámbitos, como en los programas de orientación profesional y de colocación. Dichos centros pueden colaborar en la planificación y en la eventual transición de los alumnos de la escuela al mercado laboral. Se trata de una forma de colaboración y de reparto de experiencias y conocimientos de un valor incalculable.

Organización del apoyo escolar

UNA NUEVA FUNCION PARA LOS EDUCADORES ESPECIALIZADOS

Este nuevo enfoque de la educación de los niños con necesidades especiales ha modificado considerablemente la función de los equipos de educación especial asignados a la escuela (Porter, 1991). Los maestros de educación especial y los maestros de recursos fueron reclasificados como maestros de Métodos y Recursos (*methods and resources teachers*). Los maestros M y R trabajan como consultores especiales con el maestro de la escuela ordinaria y prestan su apoyo a los maestros en la clase para elaborar estrategias y actividades que fomenten la integración de los alumnos con necesidades especiales en la escuela ordinaria. Estos maestros se encargan de una gran diversidad de actividades, todas ellas destinadas a ayudar a los docentes a solucionar los problemas y a encontrar las mejores alternativas para llevar a cabo su tarea. Las funciones de los maestros M y R incluyen: planificación y desarrollo de los programas; aplicación de los programas; servicios de evaluación

y tratamiento; seguimiento de los programas; comunicación y enlace; y enseñanza propiamente dicha.

Es fundamental que no se considere a los maestros M y R en tanto que expertos que han de asumir la responsabilidad a causa de las dificultades experimentadas por los maestros de escuelas ordinarias. Al contrario, se debe ver en ellos a individuos que pueden ayudar a los docentes a encontrar soluciones adecuadas a los problemas que se dan en la clase. La experiencia en la mayoría de los distritos indica que los maestros M y R que tienen una amplia experiencia como docentes y que son considerados por sus colegas como maestros competentes tienen mucho éxito en esta función (Porter, 1991). En respuesta a una encuesta, la mayoría de nuestros maestros M y R declararon que tener una experiencia como docente en una escuela ordinaria era esencial para su credibilidad ante otros maestros. También es necesario que los maestros M y R tengan un conocimiento específico en el ámbito de la educación de alumnos con necesidades especiales.

Se asigna un maestro M y R a tiempo completo por cada 150 a 200 alumnos matriculados en una escuela, lo que representa un crecimiento modesto de su número durante los últimos ocho años. Se puede asignar personal suplementario a una escuela si hay un número inhabitual de alumnos con necesidades especiales en ella durante un año determinado. Sin embargo, en la mayoría de los casos, se puede paliar la necesidad de mayor apoyo remunerando a un profesor horas extraordinarias, lo que es una práctica más sencilla y más rentable.

CUALIDADES Y COMPETENCIAS REQUERIDAS EN LOS MAESTROS DE METODOS Y RECURSOS

Dado que el trabajo de los maestros M y R tiene diversas facetas —entre ellas, el trabajo con los alumnos, los maestros, los administrativos y los padres—, es evidente que deben dar pruebas de flexibilidad y de sensibilidad. Si bien estos maestros tienen horarios normales, deben estar siempre preparados para dedicar tiempo a situaciones difíciles y a problemas inesperados.

Los maestros M y R deben ser capaces de incitar a los equipos docentes a esperar resultados positivos en su trabajo con los alumnos discapacitados. Deben tener confianza en los maestros y asegurarse de que aquellos que carecen de experiencia en la enseñanza a alumnos con necesidades especiales puedan responder positivamente a ese desafío. Deben tener la perseverancia necesaria para seguir buscando estrategias que permitan a los maestros ayudar a sus alumnos. Por encima de todo, los maestros M y R deben tener una actitud positiva y optimista.

Una de las misiones especiales de los maestros M y R es el trabajo en equipo regular e intensivo con los docentes que tengan una experiencia limitada en compartir su responsabilidad y en tomar decisiones en su trabajo. Los maestros M y R poseen unas competencias organizativas específicas y unas competencias de comunicación y decisión para resolver problemas difíciles, lo que constituye un requisito fundamental para ellos. Si posee estas cualidades, un maestro M y R puede desarrollar otras competencias mediante la práctica y la formación, como organizar

reuniones, completar evaluaciones, redactar programas individualizados y familiarizarse con el contenido del currículo. Por lo tanto, una de las cualidades fundamentales de los maestros M y R es la voluntad de progresar y perfeccionarse.

Perfeccionamiento del equipo docente en el apoyo de la educación integrada

LA FORMACION PERMANENTE DE LOS MAESTROS : METODOS Y RECURSOS

Todos los maestros M y R asisten cada dos meses a sesiones de formación de una tarde. Varias veces al año, estas reuniones duran una jornada. Las sesiones incluyen presentaciones realizadas por profesionales especializados en el ámbito de los recursos y discusión de temas que versan sobre cuestiones de interés actual, sobre políticas, o sobre la elaboración de estrategias. Los maestros M y R también pueden abordar la solución de problemas e inquietudes comunes con otros en su trabajo en las escuelas del distrito (Porter y Collicott, 1992). Los maestros M y R sostienen que el resultado más significativo de este proceso es el desarrollo de una visión positiva del cambio, en especial en lo relativo a las prácticas escolares. También es importante señalar que los maestros M y R asumen un papel esencial en la formación de los maestros ordinarios para que éstos adopten estrategias capaces de responder a los alumnos con necesidades especiales.

LOS MAESTROS DE ESCUELA

En New Brunswick, el docente que trabaja en el aula es considerado como el principal recurso en la educación de alumnos con necesidades especiales. Esto exige que los maestros afinen constantemente sus conocimientos y competencias y que adquieran otros nuevos. Por lo tanto, el perfeccionamiento de los equipos docentes a nivel de la escuela y del distrito es crucial para el éxito de la educación integrada.

En mi distrito escolar, hemos procedido, junto con los maestros, a una evaluación de las necesidades con vistas a identificar las prioridades de la formación. Se definió como necesidades prioritarias la enseñanza flexible, el aprendizaje en colaboración, el manejo de la clase y las relaciones con los alumnos. El personal de educación especial también señaló como prioridades la solución de problemas en común y la constitución de grupos de apoyo mutuo, además del recurso a la tutoría entre los propios colegas.

Se consideró indispensable establecer un plan a largo plazo para facilitar el reciclaje profesional de los equipos en estos ámbitos, puesto que se necesitaba una transformación radical de los métodos pedagógicos tradicionales de enseñanza para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos que tienen necesidades especiales.

El perfeccionamiento del personal docente, la solución de los problemas a nivel escolar y la adquisición de las competencias descritas más arriba requieren la

adopción de un enfoque diferente del que se ha venido siguiendo tradicionalmente. Es preciso organizar actividades para el perfeccionamiento de los equipos con objeto de que los maestros se sientan plenamente implicados en las diversas etapas del proceso (Fullan, 1991a). El aislamiento y la competencia entre los docentes deben ser sustituidos por el espíritu de colaboración. El ambiente escolar debe potenciar la labor de los maestros, ayudándoles a considerarse a sí mismos y a los otros como personas capaces de solucionar los problemas. Deben desaparecer las barreras entre los miembros de los equipos, con el fin de crear el ambiente de confianza necesario para adquirir nuevos conocimientos, competencias y prácticas (Skrtic, 1991b).

Otras estrategias para el apoyo a los docentes

EQUIPOS PARA LA SOLUCION DE LOS PROBLEMAS

Los equipos de colegas dedicados a la solución de los problemas proporcionan un modelo de apoyo basado en las capacidades individuales de los maestros. Este método estimula a los maestros en las aulas a ayudar a sus colegas a solucionar problemas de orden educativo. Las escuelas pueden recurrir a este procedimiento para garantizar una ayuda eficaz, mientras que, simultáneamente, la iniciativa para la acción pertenece a los maestros que trabajan las aulas.

Existen diversas variantes de este modelo (Chalfant, Pysh y Moultrie, 1979; Porter *et al.*, 1991; Porter, 1994), pero en el fondo todas se articulan en torno a un proceso elaborado para abordar los problemas de los maestros mediante un enfoque estructurado que aprovecha el tiempo con la máxima eficacia. Cuando el profesor expone un problema al grupo, los miembros del equipo proponen una serie de posibles soluciones. El profesor selecciona las que le parecen más prometedoras. Si es necesario, uno o más miembros del equipo pueden apoyarlo con un trabajo de seguimiento. Si bien el modelo puede variar para adaptarse a circunstancias específicas, debería incluir la mayoría de los siguientes elementos: un responsable de servicio pragmático y eficaz; al menos tres miembros del equipo de maestros voluntarios; la capacidad del profesor para elegir las alternativas que va a poner en práctica; un acuerdo en cuanto al seguimiento y la responsabilidad de la tutoría; una reunión de seguimiento para evaluar los logros; el compromiso del equipo para proseguir el trabajo de ser necesario.

El trabajo de los equipos de colegas en la solución de los problemas constituye un instrumento valioso que puede servir para reforzar la capacidad de la escuela para resolver los problemas, y porque permite a los docentes prestar un apoyo directo, práctico y constructivo.

CURRÍCULO INTEGRADO Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Hay que partir de un enfoque integrador con respecto al currículo, lo que implica que sea el mismo para todos los alumnos, un currículo que ofrezca a todos una

enseñanza flexible y les brinde la oportunidad de participar realmente en las actividades de la clase. Esto sirve de fundamento a la organización de actividades que permiten a los alumnos “aprender haciendo”. Un currículo integrador es un proceso y posee un contenido que facilitará la colaboración entre alumnos y maestros, lo cual redundará en el aprendizaje de todos los alumnos.

Las buenas prácticas pedagógicas benefician al conjunto de los alumnos, puesto que todos tienen capacidades y estilos de aprendizaje personales. Esto es válido tanto para los alumnos con discapacidades como para los demás. Hay pruebas cada vez más fehacientes de que los alumnos con necesidades especiales no necesitan muchas estrategias pedagógicas diferentes. Puede que necesiten más tiempo, más práctica, o un enfoque individualizado, pero no una estrategia diferente de la que utilizan los otros.

ENSEÑANZA A NIVELES MÚLTIPLES

“La enseñanza a niveles múltiples” (Schulz y Turnbull, 1984) designa una importante iniciativa pedagógica emprendida en el Distrito 12. Este tipo de instrucción permite a un profesor preparar una sola lección central con variantes que responden a las necesidades individuales de los alumnos (Collicott, 1991), en lugar de preparar y enseñar varias lecciones en el contexto de una sola clase.

La enseñanza a niveles múltiples significa: identificar los principales conceptos a enseñar; determinar diferentes métodos de presentación adaptados a los distintos modos de aprendizaje de los alumnos; imaginar toda una serie de medios para que los alumnos puedan mostrar que han comprendido la materia; desarrollar un método de evaluación que se adapte a los diferentes niveles de capacidad.

La enseñanza a niveles múltiples constituye una de las actividades principales de perfeccionamiento del personal docente desde 1989. En primer lugar, se inició progresivamente al personal docente en el empleo de este método. Al comienzo, los directores de los colegios designaron a dos o tres maestros que habían utilizado con éxito los programas de educación integrada. Esos docentes eran respetados por el resto de los miembros del equipo y estaban dispuestos a crear un grupo cuyos miembros iban a recibir una formación que transmitirían después a sus colegas. Los maestros M y R, los directores y subdirectores también recibieron una formación en los principios básicos de la instrucción a múltiples niveles.

Posteriormente, se pidió a todos los centros que elaboraran un plan para la formación permanente de todo el personal en este tipo de enseñanza. Éstos fueron formados en pequeños grupos, y luego ayudados y guiados por sus colegas para desarrollar y ampliar estas competencias recién adquiridas. Los directores y subdirectores apoyaron esta iniciativa supervisando y observando a los maestros y dándoles la posibilidad de informarse acerca de los métodos que funcionaban bien con ocasión de las reuniones del personal.

Conclusión

Michael Fullan, Decano de Educación de la Universidad de Toronto y especialista reconocido en lo relativo al cambio, la reforma y el perfeccionamiento de la educación, ha observado que la reforma de la educación especial “abarca casi todas las cuestiones que se plantean en la reforma educativa”. Su complejidad y el espíritu de iniciativa que requiere son desafíos particularmente difíciles. Fullan añade que “no es fácil realizar la integración. Es un asunto complejo tanto por la índole como por el grado del cambio que se requiere para identificar y ejecutar las soluciones que funcionan. Además de lo que el cambio exige —perseverancia, coordinación, seguimiento, resolver los conflictos, etc.—, se requiere un espíritu de iniciativa a todos los niveles...” (Fullan, 1991b).

Las estructuras de apoyo a la educación integrada deben instaurarse a varios niveles: provincial y estatal, regional y de distrito, y al nivel de la propia escuela. Estas estructuras, programas y políticas deben suministrar el apoyo que necesitan los maestros y sus alumnos. Hemos definido unos procedimientos específicos para conseguirlo, en el marco de las políticas de integración. La equidad, el acceso a la educación y su calidad requieren que se prosigan y se profundicen estos enfoques. De esta manera, podremos conseguir mejores resultados para los que tienen necesidades especiales al tiempo que creamos una escuela más eficaz para todos los alumnos.

Referencias

- Chalfant, J.; Pysh, M.; Moultrie, R. 1979. Teacher assistant teams: a model for within-building problem solving [Equipos de apoyo al docente : un modelo de solución interior]. *Learning disabilities quarterly* (Overland Park, KS), vol. 2, n° 3, págs. 85-96.
- Collicott, J. 1991. Implementing multi-level instruction: strategies for classroom teachers [Aplicación de la enseñanza a múltiples niveles: estrategias para la enseñanza en el aula. En: Porter, G.L.; Richler, D. (comps.). *Changing Canadian schools: perspectives on disability and inclusion* [Cambiar las escuelas canadienses: perspectivas sobre las discapacidades y la integración]. Downsview, Ontario, G. Allan Roeher Institute.
- Fullan, M. 1991a. *The new meaning of educational change* [El nuevo significado del cambio educativo]. Toronto, OISE Press; Nueva York, Teachers College Press.
- . 1991b. Prólogo. En: Porter, G.L.; Richler, D. (comps.), *op. cit.*, págs. i-ii.
- Gartner, A.; Lipsky, D. 1987. Beyond special education : toward a quality system for all students [Más allá de la educación especial: hacia un sistema de calidad para todos los estudiantes]. *Harvard education review* (Cambridge, MA), vol. 57, n° 4, noviembre, págs. 367-95.
- Little, D. 1985. A crime against childhood — uniform curriculum at a uniform rate: mainstreaming re-examined and redefined [Un crimen contra los niños — un programa uniforme con un ritmo uniforme: la escuela ordinaria reexaminada y redefinida]. *Canadian journal of special education* (Vancouver, B.C.) vol. 2, n° 1, págs. 91-107.
- Perner, D. 1991. *Leading the way: the role of school administrators in integration* [Tomar la iniciativa: el papel de los administradores escolares en materia de integración]. En: Porter, G.L.; Richler, D. (comps.), *op. cit.*, págs. 65-78.

- Porter, G. L. 1986. School integration: districts 28 & 29 [La integración escolar: distritos 28 y 29]. *Education New Brunswick*, Fredericton, New Brunswick, Departamento de Educación de New Brunswick.
- . 1991. The methods and resource teacher: a collaborative consultant model [Los maestros de métodos y recursos: un modelo de consulta en colaboración]. *En*: Porter, G.L.; Richler, D. (comps.), *op. cit.*, págs. 107-154.
- . 1994. *Teachers helping teachers: problem solving teams that work* [Docentes que se ayudan mutuamente: equipos para resolver los problemas que funcionan bien]. Vídeo. Downsview, Ont., G. Allen Roeher Institute & School District 12.
- Porter, G.L.; Richler, D. 1990. Changing special education practice: law, advocacy and innovation [Cambiar la práctica en materia de educación especial: derecho, alegato e innovación]. *Canadian journal of community mental health* (Waterloo, Ont.), vol. 9, n° 2, otoño, págs. 65-70.
- Porter, G.L.; Collicott, J. 1992. New Brunswick school districts 28 & 29: mandates and strategies that promote inclusionary schooling [Los distritos escolares 28 y 29 de New Brunswick : mandatos y estrategias que alientan la escolarización integradora]. *En*: Villa, R., *et al.* (comps.). *Restructuring for caring and effective education: an administrative guide to creating heterogeneous schools* [Reestructurar para una educación bienhechora y eficaz: guía administrativo para la creación de escuelas heterogéneas]. Baltimore, Brookes Publishing Ltd., págs. 187-200.
- Porter, G.L., *et al.* 1991. Problem solving teams: a thirty-minute peer-helping model [Equipos de solución de problemas: un modelo de ayuda a los colegas de media hora]. *En*: Porter, G.L.; Richler, D. (comps.), *op. cit.*, págs. 219-37.
- Province of New Brunswick. 1986. *Bill 85: an act to amend the schools act* [Proyecto de ley 85: una ley de enmienda a la ley escolar], junio, 4ª sesión, 50ª legislatura.
- Purkey, W. 1984. *Inviting school success: a self-concept approach to learning and teaching* [Favorecer el éxito escolar: un enfoque autoconceptual del aprendizaje y de la enseñanza]. (2ª ed.). Belmont, L.A., Wadsworth Publishing Company.
- Reynolds, M.; Wang, M.; Walberg H. 1987. The necessary restructuring of special and regular education [La necesaria reestructuración de la educación especial y de la ordinaria]. *Exceptional children* (Reston, VA), vol. 53, n° 5, febrero, págs. 391-96.
- School District 12, 1985. *Special educational services: statement of philosophy, goals and objectives* [Servicios educativos especiales: declaración acerca de su filosofía, sus metas y sus objetivos]. Woodstock, New Brunswick, School District 12.
- Schulz, J.B.; Turnbull, A.P. 1984. *Mainstreaming handicapped students* [Alumnos discapacitados en escuelas ordinarias]. Newton, MA, Allyn y Bacon Inc.
- Skrtic, T. 1991a. The special education paradox: equity as the way to excellence [La paradoja de la educación especial: la equidad como camino hacia la excelencia]. *Harvard educational review* (Cambridge MA), vol. 61, n° 2, mayo, págs. 148-206.
- . 1991b. *Behind special education: a critical analysis of professional culture and school organization* [Detrás de la educación especial: análisis crítico de la cultura profesional y de la organización escolar]. Denver, Love Publishing.
- Stainback, W.; Stainback, S. 1984. A rationale for the merger of special and regular education [Defensa de la fusión entre la educación especial y la ordinaria]. *Exceptional children* (Reston, VA), vol. 51, n° 2, octubre, págs. 102-11.
- Will, M. 1986. Educating children with learning problems: a shared responsibility [La educación de los niños con problemas de aprendizaje: una responsabilidad compartida]. *Exceptional children* (Reston VA), vol. 52, n°5, febrero, págs. 411-15.