

BARRERAS Y AYUDAS UNIVERSITARIAS DESDE LA PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD DE CIENCIAS SOCIALES

BARRIERS AND UNIVERSITY HELPS FROM THE STUDENTS' PERSPECTIVE WITH ADISABILITY OF SOCIAL SCIENCES

Almudena Cotán Fernández

Dpto. Didáctica y Organización Educativa

Universidad de Sevilla

C/ Pirotecnia, S/N

41013 Sevilla

acotan@us.es

RESUMEN

El trabajo que presentamos a continuación, se encuentra enmarcado dentro de una investigación¹ que actualmente se está llevando a cabo por un equipo multidisciplinar en la Universidad de Sevilla. Dicha investigación gira entorno a las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad de la Universidad de Sevilla se enfrentan durante su trayectoria académica, tanto a nivel institucional como de aula. La comunicación que presentamos se centra en el análisis de estas barreras y ayudas referidas a los estudiantes del ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas, en concreto en las Facultades de Psicología, Ciencias de la Educación y Filosofía de la Universidad de Sevilla.

PALABRAS CLAVES

Barreras, Ayudas, Universidad, Estudiantes, Discapacidad, Ciencias Sociales

ABSTRACT

With this investigation we would like to contribute to a research that is already framed inside an investigation² is carried out by a multidisciplinary team in the University of Seville. The above mentioned investigation turns the environment to the barriers and helps that the students to face their disabilities at the University of Seville during their academic path on an institutional level and in the classroom. This investigation focuses on the analysis of these barriers and refers to the students of Social and Juridical Sciences. More concrete, students in Powers of Psychology, Sciences of the Education and Philosophy of the University of Seville.

KEYWORDS

¹ "Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad" (Dir. Anabel Morriña). Proyecto financiado por el MICINN, I+D+I, ref. EDU 2010-16264.

² "Barriers and aids to students with disabilities identified in the University" (Dir. Anabel Morriña). MICINN funded project, I + D + I, ref. EDU 2010-16264

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de una escuela inclusiva podemos decir que es una meta a conseguir en educación, nunca un objetivo conseguido de forma completa puesto que es un proceso continuo y nunca acabado. Para algunos autores y autoras, la inclusión implica la creación de contexto de procesos de aprendizajes comunes guiados por un único currículo, común también a todo el alumnado. (Moriña, 2004).

“Inclusión significa ser miembro de un grupo-clase de una edad similar, en la escuela local, siguiendo el mismo curriculum” (Hall, 1996)³

Tal y como afirma Ainscow (2005), Mittler (2000), UNESCO (2001) y Vitellos y Mithaug (1998) entre otros, nos indican que la educación inclusiva la podemos considerar como un enfoque para atender al alumnado que presente necesidades educativas especiales y que suponga una eliminación de la exclusión que una parte del alumnado pueda sufrir debido a su discapacidad, raza, clase social, religión, género...

Al ambiente de aprendizaje inclusivo por el que se postula en este trabajo es el de un currículo común para todos los/las alumnos/as del centro, podríamos sumar, tal y como indica Moriña (2004), una nueva idea: aprender a aprender. Podríamos afirmar que ésta sería la meta de las escuelas inclusivas, una meta que a través de la resolución de problemas ayudan a formar a seres autónomos, capaz de trabajar de forma colaborativa, creativos y críticos tanto con ellos mismos con lo que le rodea.

Moriña (2004) afirma que desde este planteamiento también se puede aprender a aprender de la diferencia, siendo éstas mismas las que pueden ayudar a desarrollar formas de escuelas que sean efectivas para todo el alumnado, implicando, en definitiva, una mejora para el alumnado, el profesorado y también, para la escuela.

En España no se parte de la creencia de que la educación es un derecho humano básico, sino que es una obligación y norma según nuestra Constitución. Si hacemos mención al artículo 27.1 de la Constitución Española de 1978, *“todos los españoles tienen derecho a la educación. Se reconocen la libertad de enseñanza”*, pero no se dice que ese derecho a la educación ha de ser de calidad y efectiva para todos ¿es ésa la realidad de nuestras aulas? Para ello, y para dar respuestas a esas necesidades formativas de los/as alumnos/as, se ha realizado a cabo éste estudio, en el cual a través de varias entrevistas y grupos de discusión haciendo hincapié en la dificultad que a éste sector del alumnado se le presenta en ocasiones en la hora de aprender y prestar atención en sus clases a través de preguntas como:

- ¿Cuáles han sido las barreras con las que te has encontrado en el aula?
- ¿Cuáles son las ayudas que has recibido?

³ Citado en MORIÑA DIEZ, A. (2004). *Teoría y práctica de la Educación Inclusiva*. Málaga. Ed. Aljibe. Pág. 31.

- ¿Cómo valorarías las actitudes que ha tenido el profesorado en general hacia tu discapacidad a lo largo de los estudios universitarios?
- ¿Qué le recomendarías a los profesores para que sus clases fueran más inclusivas, y por lo tanto, para que todo su alumnado puede aprender y participar?
- ¿En las asignaturas que estás cursando utilizan la enseñanza virtual y herramientas tecnológicas (blog, wikis, plataforma...)? ¿cómo la valoráis? ¿contribuye a facilitaros los procesos de aprendizaje o lo dificultan? ¿por qué?

En esta comunicación, se pretende estudiar y reflejar la visión de los estudiantes con discapacidad de la Universidad de Sevilla (Grupo Ciencias Sociales) ante la inclusión que le ofrece dicha Institución, destacando aspectos como las barreras y ayudas que identifican en su acceso, trayectoria y resultados en la Universidad de Sevilla. Los resultados más especificados los veremos en el apartado de *Análisis de los Resultados*.

Desde nuestras aulas se reclama a un tipo profesorado, que no sólo sea experto en saber transmitir conocimientos (pedagogía bancaria⁴) sino que quiera una escuela inclusiva, que tenga formación en éste área y que sepa cómo enfrentarse ante una verdadera realidad de aula, con sus diferencias, que se adapte a los cambios y que también conozca y fomente las habilidades sociales y cómo han de usarse, ya que en nuestras aulas no sólo predomina el aprendizaje en un conocimiento sino una educación para saber desenvolvemos en la vida, saber manejarnos adecuadamente dentro de ella y en todos los ámbitos.

Por lo que, para avanzar hacia una educación inclusiva, se ha de prestar atención a que todo el alumnado participe en la vida del aula, y por consiguiente, todo el profesorado ha de ir teniendo en cuenta la diversidad y, paulatinamente, ir introduciendo metodologías más diversificadas e inclusivas (Huguet Comelles, 2006).

En nuestra opinión y en la de otros autores (Ainscow, 2004; Huguet; 2006 y Susan y William Stainback, 2007) debemos de crear escuelas inclusivas que supongan unos cambios importantes en la forma de pensar y en la práctica de muchos docentes; exigiendo también un nuevo replanteamiento en las funciones del personal docente del centro: personal especializado de apoyo, orientadores y los maestros y profesores de apoyo, centrando su interés en fomentar que la escuela funcione de una manera más inclusiva.

ESTUDIO

⁴ Paulo Freire denominó «educación bancaria» a una manera de entender la educación como relación «vertical», o sea, en la que uno (el educador) otorga y otros (los educandos) reciben conocimiento. Existe, por tanto, en este modelo pedagógico una separación tajante entre los roles de educador y educando (Freire, 1992, pp. 73-99). La educación bancaria se concibe como narración de unos contenidos fijos, o como transmisión de una realidad que no requiere reelaboración y que se presenta como la única posible (Freire, 1992, p. 75). (Citado en Santos Gómez, 2008:158)

Los resultados presentados en este trabajo corresponden a una investigación, actualmente en curso por un equipo multidisciplinar de profesorado de la Universidad de Sevilla y financiada por el MICINN “*Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad*” (Dir. Anabel Moriña). Dicha investigación gira entorno a las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad de la Universidad de Sevilla se enfrentan durante su trayectoria académica, tanto a nivel institucional como de aula.

La muestra seleccionada para esta investigación la forman 11 personas (estudiantes) del ámbito de las Ciencias Sociales, en concreto en las Facultades de Psicología, Ciencias de la Educación y Filosofía de la Universidad de Sevilla. Para poder acceder a dicha muestra, nos pusimos en contacto con la persona responsable de la unidad de atención al alumnado con discapacidad de la Universidad de Sevilla quién intermedió y dio a conocer el proyecto al alumnado con discapacidad de la US⁵.

Ésta persona, nos facilitó tanto los teléfonos como los emails de la población con discapacidad de la US, y tras varios intentos tanto de llamadas como de emails logramos ponernos en contacto con los estudiantes interesados en participar y colaborar en el proyecto.

La temática de las entrevistas y grupos de discusión de Ciencias Sociales giraron, como hemos dicho anteriormente, entorno a dos ámbitos de investigación: uno referido a la universidad como institución y otro referido a las aulas y relaciones del alumnado con los profesores y profesoras así como a con sus compañeros y compañeras. Para ello, hemos creado una serie de instrumentos de investigación centrados en la metodología biográfico-narrativa y a través de ella, hemos realizado en la primera fase de investigación unos grupos de discusión basados en diversas cuestiones, como por ejemplo:

- ¿Cuáles han sido las barreras con las que te has encontrado en el aula?
¿Cuáles son las ayudas que has recibido?
- ¿Cómo valorarías las actitudes que ha tenido el profesorado en general hacia tu discapacidad a lo largo de los estudios universitarios?
- ¿Qué le recomendarías a los profesores para que sus clases fueran más inclusivas, y por lo tanto, para que todo su alumnado puede aprender y participar?

Los resultados de este trabajo, por tanto, girarán en torno al análisis realizado de las respuestas a los anteriores interrogantes y dando respuesta a la primera fase de la investigación (grupos de discusión y entrevistas al alumnado con necesidades educativas especiales). La segunda parte de esta primera fase de investigación, que actualmente se encuentra en curso y por lo cual no la abordaremos, corresponde con una investigación basada en micro-historias de vida con estudiantes seleccionados de la fase

⁵ Desde este proyecto, siempre se ha tenido con extrema cautela la protección de datos personales.

anterior. Estas historias se caracterizan por ser temáticas (Sandín, 2003), ya que nos centraremos en un período y asunto particular de la vida –la trayectoria universitaria- de las personas que participarán en esta investigación.

Los resultados de esta comunicación dan respuestas a los interrogantes anteriormente indicados. Para este análisis de los grupos de discusión y entrevistas individuales realizadas hemos usado el sistema de categorías y códigos propuestos por Miles y Huberman (1994). Aunque este sistema todavía está sin finalizar, ya que hablamos de una investigación que actualmente se está llevando a cabo, podemos resumir que las categorías en las cuales nos hemos basado para realizar el análisis de los datos obtenidos han sido seis: 1. Información general; 2. Barreras institucionales; 3. Ayudas institucionales; 4. Barreras aula; 5. Ayudas aula; y 6. Prospectiva. Por la categorización de estos datos, hemos acudido al software informático de análisis de datos MaxQDA10.

A través de la siguiente tabla conceptual, pretendemos realizar una visión general y sintetizada de nuestra investigación.

RESULTADOS

Barreras de la Universidad como Institución

En líneas generales, los 11 estudiantes que han participado, se han centrado principalmente en destacar las carencias y necesidades que ellos y ellas han experimentado de la Universidad como Institución más que en los aspectos positivos y ayudas que ésta le ofrece.

Uno de las cuestiones que los alumnos y alumnas destacan son las trabas organizativas y actitudinales que actualmente se encuentran debido a la laguna normativa que ellos y ellas consideran inexistente. Según explican, perciben que se encuentran a la merced de las ayudas y buena voluntad que el personal de la Universidad le disponga ante las necesidades que les puedan ir surgiendo.

Otras de las barreras que los alumnos y alumnas reconocen es la falta de información que la Universidad le proporciona al profesorado sobre ellos. En este caso se refieren expresamente a la información sobre su discapacidad, ya que según argumentan al realizar la matrícula ellos indican que han de señalar un espacio reservado para indicar su minusvalía. Afirman, que si este paso se llegara a conocimiento del profesorado y conociera de antemano las necesidades educativas especiales de sus alumnos y alumnas, probablemente tendrían sus asignaturas adaptadas a sus necesidades.

Uniéndose a esta queja, el alumnado con discapacidad visual reclaman un servicio que les pueda adaptar los apuntes a sus necesidades, que lo transcriban, programas especiales, así como ordenadores adaptados en los que se puedan sentar y trabajar como el resto de sus compañeros y compañeras.

Referente a los ayudas y apoyos que ellos han encontrado en la Universidad, destacan la ausencia de pago de la matrícula y la formación que la Universidad les ofrece para convertirse en personas más autónomas en su día a día.

En alusión al SACU (Servicio de Atención a la Comunidad Universitaria) la gran mayoría de los participantes, a excepción de uno, muestran una gran satisfacción ante él y ante la persona que les atiende y le solventa sus problemas y necesidades. Hacen hincapié en la ayuda del alumno/a colaborador/a, ayuda que la mitad del grupo ha podido disfrutar y que la indica como muy satisfactoria tanto a nivel académico como profesional. Destacan los servicios de adaptación de materiales, la facilitación de libretas autocopiativas, las ayudas en transportes, etc. Sin embargo, aunque reconociendo la eficacia de este servicio como un facilitador, también entienden que el personal que trabaja en él es insuficiente para atender a todos los alumnos y alumnas que la Universidad de Sevilla tiene con necesidades educativas especiales.

Y para finalizar con este apartado, los y las estudiantes describen algunas de los espacios de la Universidad como anticuados e inaccesibles. Uno de los estudiantes del Rectorado destaca la falta de renovación del ascensor construido a mediados del siglo XX y calificado en sus inicios como montacargas y otro de los alumnos de la Facultad de Magisterio, situada en la antigua sede de Ciudad Jardín, nos indica como tuvo que abandonar una asignatura por imposibilidad de acceso al aula.

Barreras del Aula

➤ El profesorado como barrera y ayuda

Tras el análisis realizado, el profesorado aparece con un doble papel: tanto como una ayuda como una barrera a la hora de que el alumnado realice con satisfacción sus estudios.

Referente al profesorado que actúa como barrera, los estudiantes señalan que es un porcentaje inferior frente a los profesores que actúan como ayuda en sus elementos de aprendizaje, que no son asiduos en su carrera. No obstante, este tipo de profesorado, se hace más tedioso y más señalado que los que actúan como facilitador ya que las trabas impuestas son complicadas de superar y le hacen trabajar el doble que sus compañeros y compañeras para superar la asignatura en el caso de que no la abandonen, como en ocasiones ha ocurrido con algunos de los participantes que han participado en el estudio.

Asimismo, los y las participantes de este grupo destacan como los profesores y profesoras no acceden ni modifican sus Proyectos Docentes por las necesidades derivadas de sus discapacidades, no realizando las adaptaciones necesarias para poder incluirlos en el aula. Esta forma de actuar hace que consideren a los docentes demasiados inflexibles y poco atentos a sus necesidades.

La gran mayoría, comentan la abundancia de material y contenidos que el profesorado ofrece, además de la densidad de trabajo a los que les cuesta afrontarse: exámenes y trabajos tanto grupales como individuales. Pero sobre todo, lo que señalan

como mayor barrera es la obligación de asistencia a clase cuando a algunos de los/las alumnos/as les es imposible debido a su coincidencia con la rehabilitación, aspecto que le repercute negativamente en sus calificaciones.

Reclaman adaptaciones necesarias como exámenes orales, más tiempo en la realización de exámenes, apuntes adaptados...en definitiva, reclaman una ayuda más humana, personalizada y más atenta a sus necesidades que les ofrezca una mayor sensibilización, atención y apoyo que les permita lograr con éxito sus objetivos en el aprendizaje de la materia.

Por otro lado, al hacer alusión al tipo de profesorado que menos le gusta indican de una manera general que son los profesores más teóricos que imparten clases magistrales, que dictan el temario en la clase y no interactúa con otros medios más tecnológicos e incluso metodologías más activas y participativas en las que se incluya el alumnado. En este colectivo, también se han indicado a aquel tipo de profesorado que únicamente se dedica a leer las transparencias en clase y posteriormente les indican visualizar varios materiales para realizarse ellos el temario. A este tipo de profesorado lo consideran como transmisor de conocimientos.

Otra de las cuestiones tratadas es la formación del profesorado frente a la diversidad. Ante la cual nos hemos encontrado con una respuesta unánime por parte del grupo: el profesorado no se encuentra preparado para responder a las necesidades educativas especiales que los/las alumnos/as con discapacidad muestran, y lo que ellos señalan como más asombroso aún, es que le extraña como en carreras de Ciencias Sociales como es el caso de Magisterio, Pedagogía y Psicología tengan ésta carencia.

No obstante, como hemos indicado anteriormente, los alumnos y alumnas señalan a la otra gran parte del profesorado como humanitario y como un gran apoyo en su aprendizaje. Le han facilitado el material y las Nuevas Tecnologías, le han ofrecido una gran ayuda para seguir el ritmo habitual de sus compañeros y compañeras sin tener que realizar esfuerzos “sobrehumanos” para poder aprobar, etc.

Respecto al tipo de profesorado que más le gustan, podemos indicar que es aquel que sabe combinar tanto las clases teóricas con las prácticas, que amenizan las clases, que los motiva, que incluye elementos nuevos de aprendizajes y que realmente sabe transmitir los contenidos a aprender y sobre todo, aquel que le muestra apoyo y comprensión ante sus necesidades.

➤ Los proyectos docentes como barreras y ayudas

A grosso modo, podemos decir cómo los estudiantes destacan como negativo y como una barrera inaccesible para facilitar y conseguir su aprendizaje, la obligatoriedad de asistencia a clase que algunos profesores/as presentan en sus Proyectos Docentes. Como ya comentábamos anteriormente, esto le supone un gran esfuerzo.

Los alumnos y alumnas destacan como las clases a las que acuden son normalmente expositivas por parte del profesor/a y poco interactivas, lo que les resultan muy

monótonas y aburridas. Indican este aspecto como una barrera ya que de acuerdo con sus argumentos con este tipo de metodología aprenden poco y en lo único que se centran es en la superación del examen.

Otro aspecto negativo que señalan, y que ya se ha mencionado, es la cantidad de apuntes que el profesorado da en su asignatura (mencionan que algunos profesores y profesoras entienden que su asignatura es la única) y a esto le añaden la cantidad de trabajo que han de realizar para la superación de la asignatura, unido esto a la asistencia obligatoria.

➤ Los/as compañeros/as como barreras y ayudas.

En líneas generales, y para concluir, podemos señalar cómo la gran mayoría han encontrado en sus compañeros y compañeras un apoyo fundamental para vivir su inclusión en el aula. Indican que sin ellos y ellas, le habría costado mucho llegar hasta donde han llegado en la Universidad: explicación de materias, horas de estudios, apoyo personal... Muchos de sus compañeros y compañeras, se han llegado a convertir actualmente en sus amigos/as fuera del mundo de la Universidad, compartiendo espacios externos a este entramado, formando parte de sus vidas.

No obstante, tal y como una de las alumnas reconoce a veces determinados compañeros y compañeras han actuado como barrera. Esta joven lo explica argumentado que en algunas ocasiones ha encontrado un cierto rechazo en su inclusión a la hora de trabajar juntos. Comenta que tenía la sensación que sus compañeros y compañeras no la querían integrar por su discapacidad y por el simple hecho de tener una discapacidad iba a ofrecer al grupo un nivel más bajo de conocimiento. No obstante, y frente a esto, señala que su contacto en el día a día es positivo y sus relaciones son cordiales.

CONCLUSION

Como conclusión general, podemos afirmar, según nuestros entrevistados y entrevistadas, que las mayores barreras que localizan en la Universidad, a nivel Institucional, la podemos localizar en la falta de información que ésta le ofrecen al profesorado sobre sus discapacidad y la falta de información que reciben en el momento de acceder a dicha Institución sobre los recursos y las ayudas de las que pueden servirse como apoyo y ayuda en su trayectoria académica. De hecho, muchos de ellos han afirmado no conocer los Servicios de Ayuda a la Comunidad Universitaria hasta que no han comenzado con el período escolar; no obstante, una vez que lo conocen, el 90% de ellos lo confirman como una ayuda fundamental en todo su proceso escolar: le facilita recursos para estudiar, información, ayuda con los proyectos docentes de algunos profesores y profesoras...

A nivel arquitectónico, destacan las barreras de espacio y de accesibilidad tanto a aulas como a otros espacios de la Universidad. Esta apreciación, es realizada

principalmente por las personas con discapacidad física puesto que las personas que tienen deficiencia visual destacan pocas barreras de acceso.

Si miramos en los resultados de nuestro trabajo, vemos como muchos de los alumnos y alumnas entrevistados nos confirman cómo el profesorado, en sus Proyectos Docentes, no atienden a las necesidades educativas especiales de los alumnos y alumnas participantes en este estudio, lo cual le supone un serio de impedimentos a la hora de alcanzar sus objetivos y metas de aprendizajes. La accesibilidad a la plataforma virtual en algunos casos se convierte en un imposible, la participación en algunas actividades debido a sus discapacidades les resulta irrealizable, la obligatoriedad de asistencia a clase les limita el acceso a la asignatura...

De una manera unánime, el 100% de los entrevistados reclaman una mayor formación y especialización del profesorado para dar respuesta a la diversidad y a las necesidades educativas especiales de los alumnos y alumnas y que las adaptaciones curriculares no supongan una gran traba a la hora de realizarla, sino que sea algo rápido y accesible así como la facilitación del material de trabajo por adelantado. De la misma manera unánime que en la categoría anterior (formación del profesorado), la gran mayoría de los entrevistados afirman que el tipo de profesorado que no le gusta es aquel que es teórico y que se limita a leer en sus clases las transparencias frente al profesorado que combina la práctica con la teoría y propone actividades prácticas para reforzar e integrar la teoría anteriormente dada, en definitiva, prefieren un tipo de profesorado que le pueda ofrecer algo más que la lectura de los libros.

Heargreaves (1994), citado por Stoll y Finks (1999:145), nos dice que *“las escuelas y profesores se ven cada vez más influenciados por las exigencias y contingencias de un mundo postmoderno y de creciente complejidad que avanza con rapidez. Aun así, la respuesta suele ser inadecuada o ineficaz, dejando intactos las estructuras de los sistemas del presente o replegándose hacia los cómodos mitos del pasado”*. Sin embargo, las preguntas que nos sugiere tal afirmación y relacionándola con nuestro estudio son las siguientes ¿por qué las respuestas suelen ser ineficaces? ¿son intocables las estructuras del sistema?

La respuesta que facilitaríamos a los anteriores interrogantes se decantaría por un modelo de institución que no se encuentre basado en una organización fija, inerte sino una dinámica y flexible capaz de satisfacer las exigencias y necesidades que plantean los alumnos y alumnas.

Desde aquí, promulgamos por un *Modelo Social* de discapacidad, el cual ha de ir configurándose poco a poco y poner el énfasis en las influencias y las limitaciones que el ambiente, en este caso la institución universitaria, a las personas con discapacidad y, por tanto, en la necesidad de mejorar o modificar aquellas condiciones legislativas, sociales, educativas, etc. que inducen a situaciones de discriminación ya que se defiende que son éstas (y no las deficiencias individuales) las que construyen la discapacidad o provocan los procesos de exclusión. (Oliver, 1998; De la Rosa, 2010).

Cuando hacemos referencia a cambios/modificaciones e indicamos que es por conseguir procesos de mejora en la calidad de la enseñanza, probablemente algunas personas puedan pensar en mejores resultados académicos, mejores calificaciones; pero nosotros no vamos a proponer ese cambio, nuestra pretensión no es otra que conseguir esos datos a través de la mejora de la enseñanza. No nos vamos a obsesionar, como indica Hargreaves (2006), en conseguir un mejor rendimiento del alumnado sino que vamos a proponer no sólo una mejora académica que aumente la productividad económica, sino que queremos formar a jóvenes autónomos capaces de enfrentarse con todas sus armas ante la nueva Sociedad del Conocimiento que se está construyendo y que se encuentra en un continuo proceso de cambio.

Esta transformación, esta formación, esta transmisión de la cultura la vamos a transmitir a los estudiantes a través del Diseño Curricular que se realice. Evidentemente, éste ha de responder a un marco legislativo concreto en el que se encuentre enmarcado, ha de afianzar las competencias y objetivos que legalmente se establezca en los alumnos y alumnas; no obstante, esto no quiere decir que creamos currículums estandarizados e igualitarios para todos, sino que debemos tener en cuenta el contexto en el que se encuentra inmerso dicho centro y las necesidades que de él mismo se puedan derivar.

Esta descripción del modelo de curriculum que reclamamos que en nuestras escuelas se promulgue nos lleva al concepto de “*escuelas sostenibles*”, que acudiendo a la definición que Suzuki (2003)⁶ realizó, podemos decir, definir y entender por escuela sostenible a “*aquella que es capaz de satisfacer sus necesidades sin tener que disminuir las oportunidades de las generaciones futuras para satisfacer las suyas*”.

Una mejora que ha de realizarse desde muchos frentes: sociales, legislativo, políticos...pero que si nos centramos en un nivel de concreción más pequeño, empezáramos por el propio alumnado y profesorado. Vemos aquí, uno de los principales problemas para esta mejora. Algunos y algunas de los sujetos entrevistados nos indicaban que “*es normal que el profesor no me dé los apuntes por anticipado o que haga una actividad y no me haya tenido en cuenta. Son muchos los alumnos que tiene y no se va acordar de mí*”, pero entonces, ¿qué tipo de mensajes han recibido estas personas para conformarse con este tipo de educación? ¿qué tipo de educación están recibiendo estas personas? Ante esta aclaración, nos gustaría hacer referencia a Andréu, Ortega y Pérez Corbacho (2003:83) quienes indican:

En el nivel experiencial, los discapacitados ven con clara evidencia que sus problemas surgen de la opresión social y de la discriminación institucionalizada, por lo que «hay que observar e identificar cómo la sociedad incapacita a las personas más que los efectos que produce la incapacitación sobre los individuos»

No basta sólo con las buenas intenciones que tengan las profesionales que trabajen en la institución, como en nuestro caso son los Conserjes que deciden ayudar por su

⁶ Citado en HARGREAVES, A. (2006). *Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo*. Revista de Educación, 339. Pág. 46

propia voluntad al alumnado que tiene un problema concreto, sino que tiene que ser un derecho y una obligación donde este colectivo no quede excluido de las prácticas universitarias ni docentes, donde sus problemas sean resueltos como el de otro compañero/a de una forma lógica y *normal*, donde el hecho de que no haya una silla y una mesa movable no suponga una barrera para acceder a clase.

Y es que, haciendo alusión a las cuestiones que Echeíta (2006:115) se planteaba en su monográfico *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones*, nos encontramos ante una seria cuestión a la que dar respuesta:

- ¿Qué tipo de alumnado experimenta barreras en el aprendizaje y en la participación de las prácticas docente en este centro?
- ¿Cuáles son las barreras de aprendizaje y la participación en este centro?
- ¿Cómo se pueden minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación que en este estudio se han detectado?
- ¿Qué recursos se pueden ofrecer para apoyar al aprendizaje y la participación de todo el alumnado?

Este mismo autor plantea una serie de pasos para avanzar hacia una educación más inclusiva. El primero sería creernos y asimilar que otra educación es posible, donde se dé respuesta a las necesidades del alumnado, donde el profesorado esté formado para atender a la diversidad de las aulas; para ello, necesitamos de un cambio profundo (social, cultural, legislativo, educativo...) y continuo, donde siempre se esté en un constante movimiento hacia la inclusión y donde el colectivo universitario (profesorado y alumnado) trabajen de manera colaborativa y cooperativa.

Respecto a este trabajo colaborativo, podemos encontrar el papel fundamental que han jugado los compañeros y compañeras como ayuda para la integración de los entrevistados y entrevistadas en la vida institucional y de aula, ofreciéndole su ayuda en la comprensión de las materias de clase, ayuda en las actividades diarias y, sobre todo, su apoyo personal para ayudarlo a superar sus debilidades y apoyándolos en sus fortalezas; extrapolándose estas relaciones, en la gran mayoría de las ocasiones, a su vida personal y convirtiéndose en sus amigos íntimos.

Por su parte, Moriña (2004), siguiendo la línea de pensamiento de Echeíta (2006), nos indica que el aula es una comunidad de aprendizaje autónoma que requiere una nueva organización para llegar a ser inclusiva; sin embargo, esta necesidad de organización no implica que se reproduzcan los mismos patrones, pudiendo el profesorado organizar sus clases de manera diferente a la de sus compañeros. Para ello, Moriña (2004: 122) nos propone una serie de pasos para lograr avanzar hacia un aula más inclusiva:

- Partir del Conocimiento existente

- Entender las diferencias como enriquecedoras
- Analizar los procesos que conducen a la exclusión
- Confiar en todos los alumnos
- Favorecer la confianza entre alumnos
- Crear un ambiente de cooperación
- Diseñar un proceso de enseñanza-aprendizaje para responder a la diversidad
- Utilizar los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje
- Crear un ambiente de colaboración entre el profesorado
- Planificar pensando en los alumnos
- Colaboración de las familias

Por lo tanto, tenemos que plantear y desarrollar en nuestras aulas universitarias procesos de educación más inclusivos, donde el profesorado adapte los contenidos curriculares a su alumnado con diferentes características y necesidades, donde los criterios de evaluación sean asumibles por todos sus alumnos/as y no favorezcan la exclusión de algunos/as, donde de un sentido ideal, como ellos y ellas confirmaron a lo largo de las entrevistas, una Universidad a la que se pueda acceder sin ningún tipo de barrera, ya sea arquitectónica o institucional y donde el profesorado esté formado para dar respuesta a todo el alumnado y tenga desarrollados unos valores sociales y más “*humanos*” ante sus necesidades.

REFERENCIAS

AINSCOW, M. (2004). *Desarrollo de las Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid. Ed. Narcea.

ANDRÉU, J., ORTEGA, J. F. Y PÉREZ COBACHO, A. M^a (2003). Sociología de la discapacidad. Exclusión e inclusión social de los discapacitados. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 45, 77-107.

COTÁN FERNÁNDEZ, A. (2010). *Educación Inclusiva y TIC*. Mesa 7: La formación de los docentes y la integración de las TIC en el currículum escolar. I Congreso Internacional. Reinventar la Formación Docente. Málaga. Pág. 36-44

DE LA ROSA MORENO, L. (2010). *Participación de las personas con diversidad funcional en la enseñanza universitaria: una dilatada y enriquecedora experiencia*. Mesa 6: La formación de los docentes y el Currículum Escolar: la atención a la diversidad y la formación para la convivencia. I Congreso Internacional. Reinventar la Formación Docente. Málaga. Pág. 102-118

ECHAITA, G. (2006). *Educación para la Inclusión o Educación son Exclusiones*. Madrid. Ed. Narcea

FORD, A.; DAVERN, L. y SCHNORR, R. (2007) *Educación Inclusiva*. “Dar sentido al currículo. En Stainback, S. y M. (2007), capítulo 3 *Aulas Inclusivas. Un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo*. Pág. 57-80. Madrid. Ed. Narcea.

GAIRIN, J. y ANTUNEZ, S. *Organizaciones Educativas al servicio de la Sociedad*. Bizkaia. Ed. Wolters Kluwer-Educación.

GINÉ, C. y OTROS. (2009). *La educación inclusiva a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona. Ed. Cuadernos de Pedagogía.

HEARGREAVES, A. (2006). *Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo*. *Revista de Educación*, 339. Pág. 43-58

HUGUET COMELLES, T. (2006). *Aprender juntos en la escuela. Una propuesta inclusiva*. Barcelona. Ed. Graó.

HUGUET, T. (2009). *El trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategia para la inclusión*. En Giné, C. y Otros (2009) Capítulo 5, *La educación inclusiva a la plena participación de todo el alumnado*. Pág. 81-94. Barcelona. Ed. Cuadernos de Pedagogía.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOE)
<http://fete.ugt.org/Estatal/paginas/nuevaweb/varios/DOCINF22.pdf>

MILES M. B. y HUBERMAN, A. M. (1994) *Qualitative data analysis* (Beberli Hills, CA: Sage Publications)

MORIÑA DIEZ, A. (2004). *Teoría y práctica de la Educación Inclusiva*. Málaga. Ed. Aljibe.

OLIVER, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton (Comp.) *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata.

SANDÍN, M^a P. (2003). *Investigación cualitativa en investigación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.

SANTOS GÓMEZ, M. (2008). *Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire*. Revista Iberoamericana de educación, N^o46. Pág. 155-174. ISSN 1022-6508

STAINBACK, S. y W. (2007). *Aulas Inclusivas. Un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid. Ed. Narcea.

STOLL, L. y FINK, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas*. Cap. 6: *El poder de la Cultura en la Escuela*. Barcelona. Ed. Octaedro. Pág. 141-169