

Integración educativa *versus* inclusión educativa: do concepto de necesidades educativas especiais á atención á diversidade

O autor reflexiona sobre o alcance dos conceptos de necesidades educativas especiais e o de diversidade, ó tempo de alertar sobre as crecentes prácticas educativas de exclusión. Fronte a elas anima a indagar sobre novas formas educativas co fin de facilitar modelos de inclusión efectivas a través de curricula colaborativos

MANUEL OJEA RÚA
EQUIPO PSICOPEDAGOGICO DE APOIO.
CELANOVA (OURENSE)

Un estudio realizado sobre o estado da integración educativa en diferentes países europeos, Wolfendale (1994) conclúe que mentres a maioría dos progresos relativos á integración dos estudantes con necesidades educativas especiais (en adiante NEE) efectuáronse no ámbito da integración física e social, non pode dicirse o mesmo da integración curricular. Efectivamente tamén Galicia, a partir da Orde de 9 de agosto de 1985 (DOG de 3 de setembro), sobre Planificación da Educación Especial e Experimentación da Integración na E.X.B. e ampliada ás Ensinanzas Medias coa Orde de 13 de abril de 1989 (DOG de 12 de xuño), se atopa inmersa en procesos de integración educativa, que en xeral e segundo os diferentes estudos de avaliación educativa, presentan as seguintes características comúns: 1) o estudante considerado de "integración" participa nas actividades da aula regular e recibe apoio educativo, ben dentro da mesma aula, coa atención do profesorado de apoio, ben na aula de educación especial, xeralmente a tempo parcial, e 2) os diferentes procesos de individualización didáctica no foron, en xeral, acompañados de cambios estruturais no conxunto da institución escolar. Estas características sen embargo conlevan: 1) o mantemento de dous sistemas educativos claramente diferenciados, isto é, un sistema educativo ordinario e un sistema educativo especial, e 2)



este proceso educativo descansa sobre o individualismo do profesorado sen que o centro educativo no seu conxunto asuma a súa responsabilidade e compromiso no mesmo.

Anque unha educación adaptada á diversidade implica un proceso individualizado como lóxico e necesario, a amplitude en que dita individualización ocorre na práctica e certamente cuestionable, polo que máis que estar tan pendentes de elaborar un programa específico para un determinado estudante, a interrogación principal fórmase sobre a base de cá é o modelo máis axeitado para que unha determinada escola resposte educativamente a tódolos estudantes, teñan ou non n.e.e. Incluso a investigación actual sobre educación especial ignora os procesos de individualización en si mesmos, concentrándose no estudio dos modelos globais de inclusión educativa (Hunt e Goetz, 1997; Wolery, 1991).

1. ¿Quen é considerado como estudante con necesidades educativas especiais?

Cando un se detén a reflexionar nos motivos polos que un estudante require dunha ensinanza especial, normalmente esta relaciónase coas características de incapacidade ou patoloxías individuais dos estudantes. Emanuelsson e Persson (1997) entrevistan a varios

Os resultados das entrevistas conclúen que as dificultades dos estudantes en enfrontarse coas demandas escolares son as razóns máis importantes para requerir un apoio adicional.

docentes co fin de investigar a definición dos grupos de educación especial nas escolas suecas e mostran como os entrevistados manifestan principalmente que son as dificultades de aprendizaxe xerais e os problemas socio-emocionais as causas máis comúns para a valoración dun estudante necesitado de apoio educativo. As dificultades de aprendizaxe, a miúdo, están relacionadas coas dificultades dos estudantes nunha asignatura ou área determinada; así dous tercios dos entrevistados mencionan dificultades na lectura e a escritura como o problema máis frecuente e logo estarían as dificultades nas matemáticas. Os resultados das entrevistas conclúen que as dificultades dos estudantes en enfrontarse coas demandas escolares son as razóns máis importantes para requerir un apoio adicional.

A maioría das dificultades de aprendizaxe, que son a causa máis común da necesidade dalgún apoio, explícanse en función da capacidade dos estudantes para manter o ritmo co resto dos estudantes na aula, de maneira que o "problema de manter o nivel" mínimo esixido forma parte do déficit individual do estudante e o fai acredor dunha resposta específica. Así as NEE defínense, na súa maioría, sobre a base dun acordo entre o profesorado titor e o profesorado de educación especial e de acordo coa experiencia de ambos. A partir de entón, e de acordo coas valoracións dos especialistas, os estudantes reciben este apoio adicional, que fai referencia á mesma educación que a que se imparte de modo ordinario, pero simplificada, dun xeito máis lento e realizada cunha inmensa paciencia por parte do profesorado de educación especial. Hai poucas esperanzas de que os estudantes obxectivo se poña á altura do nivel medio dos demais, pois esta desvantaxe crece continuamente, debido precisamente á dificultade dos estudantes de aprender á mesma velocidade que os seus compañeiros, co que a necesidade queda garantida. Co transcurso dos anos considérase ó estudante como "algo perdido" que máis paga a pena que aprenda certas cousas básicas a ter que seguir intentando cousas imposibles. O que conduce a considerar cada vez máis como positiva a idea dunha atención individual e diferencial, xustificando así a creación de grupos paralelos, co que máis que responder ás necesidades educativas dos estudantes, pódese estar respondendo ás necesidades creadas polo propio sistema e manter así o corpo que o

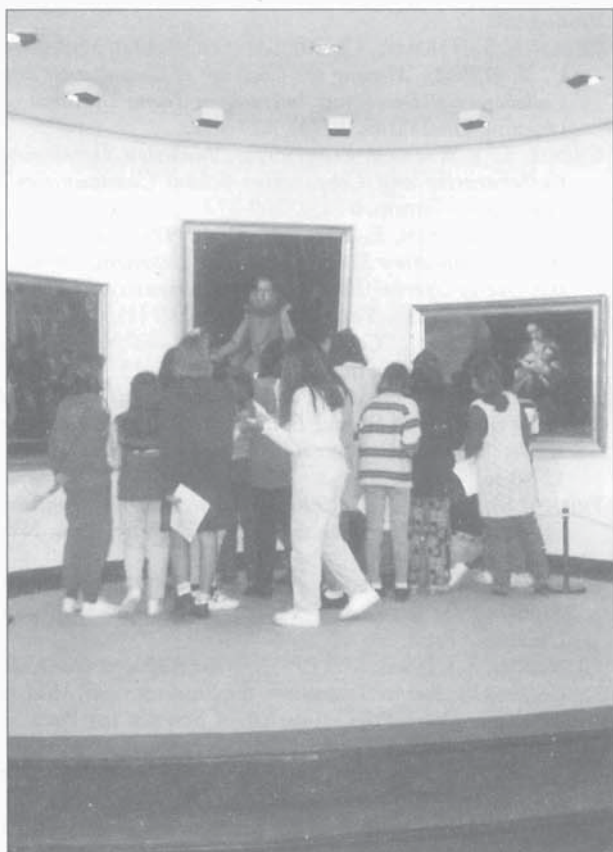
configura, mentres a educación especial pode constituír unha excusa en sí mesma para soste un proceso selectivo que nada ten que ver coa resposta ós estudantes con necesidades.

2. Integración versus inclusión educativa

A concepción anterior conleva que, incluso nos procesos considerados de integración educativa, segundo as situacións individuais dos estudantes, existan formas diferenciadas de educación respecto á educación regular, ou ordinaria nas que o profesorado de apoio se converte no experto que asume un rol de consulta sobre a forma de proceder cos estudantes con NEE, e el mesmo realiza unha intervención directa sobre os estudantes nos diferentes emplazamentos educativos. Pola súa banda, o profesorado regular ve difíciles e impracticables as recomendacións do profesorado de apoio para a implantación dos devanditos programas na aula ordinaria, pois, entre outras razóns, afirma non ter tempo para realizar dita atención, xa que adicarse a este estudante/s con necesidades específicas implica deixar sen atención ó resto dos estudantes da aula. Por este motivo, segundo Coben e outros (1997), amplíase cada vez máis o campo da intervención directa sobre os estudantes con NEE.

A educación especial ten que asumir o reto da integración curricular que implica a existencia dun único sistema educativo para tódolos estudantes, de xeito que desde o mesmo curriculum respóntase ás necesidades de tódolos estudantes, o que caracteriza ós modelos de inclusión educativa (Idol, 1997). Esta concepción conleva intrinsecamente unha chea de cambios profundos na organización do centro e nas formas de ensinanza-aprendizaxe, que basicamente supoñen a substitución da interacción diádica docente-estudiante baixo os principios do paradigma tecnolóxico e da consideración do estudante como déficit, por unha visión da educación desde o punto de vista do curriculum global a través de modelos educativos que afectan ás formas de ensinanza-aprendizaxe: "titoría de iguais", "curriculum baseado na escola", "a aprendizaxe cooperativa", "estratexias de educación adaptativa" (Walther-Thomas, 1997). Desde este punto de vista, os diferentes modelos de inclusión educativa fan referencia a aspectos que teñen en conta precisamente cambios na estrutura educativa, onde se fomenta o traballo colaborativo, a

A educación especial ten que asumir o reto da integración curricular que implica a existencia dun único sistema educativo para tódolos estudantes, de xeito que desde o mesmo curriculum se reposta ás necesidades de tódolos estudantes, o que caracteriza ós modelos de inclusión educativa



través, entre outras, da aprendizaxe cooperativa e dos estudos de currículo global (Cross e Walker, 1997; McGinnis e Nolet, 1995).

É necesario entender os devanditos modelos de inclusión como procesos de innovación educativa, onde sexan a colaboración e a cooperación entre os docentes, as que mediante os procesos de reflexión sobre a propia práctica cotián, guíen o desenvolvemento dos deseños máis axeitados para cada realidade educativa, de xeito que a innovación se caracterice polo proceso circular: Reflexión-Deseño-Seguimento-Reflexión-Comunicación (Dynack e outros, 1997). O centro educativo constitúese así no verdadeiro motor da innovación, en canto que *“calquera proceso de innovación nos centros escolares reclama antes cambios organizativos (...), que cambios exclusivamente didácticos”* (Pérez e García, 1997, p.58).

Os procesos de colaboración implican, segundo Friend e Cook (1996), que os docentes comparten os mesmos obxectivos e todos participan voluntariamente nas actividades do centro escolar no seu conxunto facéndoa súa, asumindo todos a responsabilidade de calquera acción do centro por máis puntual que sexa, o que conduce a aquela cultura colaborativa que Fullan e Hargreaves (1991) consideran fundamental.

A educación ten que ser unha cuestión de traballo en equipo sobre o cal construír o desenvolvemento profesional dos docentes; que motive e de sentido ó contido das innovacións emprendidas. E neste proceso, a

A prioridade de construír un espazo seguro para a ensinanza-aprendizaxe estase convertendo nun tema básico para os teóricos que ven a ensinanza como unha empresa moral

tarefa empeza polos propios directores dos centros escolares, quen deben crer sinceramente que o traballo en equipo afecta positivamente ás aprendizaxes. “Xa non hai sitio para chairegos solitarios” (Rottier, 1996, p. 31) e os centros deben buscar formas de cooperación para funcionar a través de equipos de traballo. En definitiva trátase de fomentar a colaboración no marco contextual do centro escolar co fin último de facer un currículo colaborativo (Ediger, 1995; Gurganus e Janas, 1995; Uhl e Perez-Selles, 1995).

3. Pero cando falamos de facer un currículo colaborativo, ¿Que queremos dicir?

Zellermayer (1997) atribúe cinco eidos esenciais na significación da creación dunha cultura colaborativa do currículo. O autor recolle, a través dun estudio fenomenolóxico-hermenéutico, as “vozes” daqueles docentes que relatan as súas experiencias nun proxecto de cambio do seu labor docente:

1) *A colaboración como delegación do control do docente.* A maioría das descripcións sobre o que ocorre na aula sitúan a colaboración nun eixe entre a dominación e a subordinación. Retratan a ensinanza como unha execución de poder, sinalan os mecanismos de represión exercidos polos docentes e normalmente propoñen que os docentes concedan algo do seu poder e o repartan cos estudantes como medidas de fomento dun currículo colaborativo. Isto é precisamente o que Iris sentía, xa que mentres ela liberaba o control sobre as aprendizaxes dos estudantes, obtiña máis control sobre a súa propia ensinanza. Para Iris, liberarse da imaxe do “bo profesor” que está sempre de pé, ó cargo dunha clase silenciosa que toma notas ou levanta só a man para falar significa liberarse a si mesma do seu propio “eu” controlador.

2) *A colaboración como percepción e toma de perspectiva.* Outra forma importante de conceptualizar a colaboración é a través de aprender a ver e sentir a vida, o coñecemento e os esforzos de investigación do “outro” como propios. Liora describe como tal forma de perspectiva ocorre entre ela e os estudantes e como a través deste proceso ela obtivera unha comprensión tanto de si mesma como da súa relación cos estudantes. Para ela a transmisión de coñecementos fora substituída por unha ensinanza apoiada nos intereses dos estudantes.

Para este proceso é básico a creación dun espazo seguro para a conversación auténtica. A prioridade de construír un espazo seguro para a ensinanza-aprendizaxe estase convertendo nun tema básico para os teóricos que ven a ensinanza como unha empresa moral. A historia de Marcia reforza a perspectiva de Liora de que a colaboración é un proceso de investigación compartido. Marcia describe un espazo pedagóxico no que a ensinanza é unha forma de ser que está orientada cara os estudantes. O éxito desta empresa depende da capacidade dos participantes de solucionar dualismos, onde os riscos poidan asumirse e compartirse e onde a lección de traballar xuntos cara un obxectivo percíbese como un fin lexítimo en sí mesmo.

3) *Conectar a vida dentro e fóra da escola.* Orna, unha profesora de literatura fala sobre dous tipos de colaboración: unha primeira na que hai un proceso distinto de crecemento no que tanto estudantes como docentes comparten igual responsabilidade e unha comprensión común e unha segunda no que a colaboración fai referencia ó seu traballo profesional e a súa vida persoal. Para Orna, a aprendizaxe enténdese coma un proceso interpretativo que depende da participación activa de ambos: docentes e estudantes.

4) *A importancia do espazo físico e moral.* A historia de Aliza mostra que a colaboración está interrelacionada co espazo físico e moral. Para ela, a voz e a propiedade están interconectadas pola situación física, de xeito que factores como a distancia entre os falantes e a cantidade de contacto visual determínanse polo espazo físico onde están situados. Por iso Aliza non deixa de insistir en invitar ós estudantes a sentarse ó seu carón, soste o seu propio texto e ler en voz alta para que ela poida oír a súa voz.

5) *O papel da simultaneidade.* Ó contrario de Aliza que concibe a colaboración mediante o eixe do espazo, Esther, interesada pola ensinanza da escritura coma un proceso, concibe a colaboración mediante o factor tempo. Para ela a colaboración significa principalmente a orquestración simultánea de actividades distintas, o que permite ós estudantes participar nas clases mentres traballan nos seus propios proxectos particulares, estruturando a ensinanza para que haxa unha maior autorresponsabilidade dos estudantes.

Conclusiones:

En efecto é necesario camiñar cara novas formas de traballo educativo co fin de facilitar modelos de inclusión reais. Estas historias problematizan a conexión entre a colaboración, a responsabilidade e a autoridade. E anque todos están de acordo nuns principios de acción dentro do sistema educativo, fan referencia a como existe unha autoridade imposta que debe ser responsable da aprendizaxe e o comportamento dos estudantes e, ó mesmo tempo, nas súas clases viven con outra ética coa finalidade última de favorecer a colaboración no currículo, respectando e asumindo a diversidade como un factor enriquecedor para todos.

Bibliografía

- COBEN, S. S.; THOMAS, C. CH.; SATTLER, R. O. E MORSINK, C. V. (1996). "Meeting the Challenge of Consultation and Collaboration: Developing Interactive Teams". *Journal of Learning Disabilities*, 30 (4), 427-432.
- CROOS, L. E WALKER, D. (1997). "Inclusion Developing Collaborative and Cooperative School Communities". *Educational Forum*, 61 (3), 269-377.
- DYNAK, J.; WHITEN, E. E DYNAC, D. (1997). "Refining the General Education Student Teaching Experience through the Use of Special Education Collaborative Teaching Models". *Action in Teacher Education*, 19 (1), 64-74.
- EDIGER, M. (1995). "Cooperative Learning and Heterogenous Grouping". *Reading Improvement*, 32 (3), 135-139.
- EMANUELSSON, I. E PERSOON, B. (1997). "Who is Considered to Be in Need of Special Education: Why, How and by Whom?". *European Journal of Special Education*, 12 (2), 127-136.
- FRIEND, M. E COOK, L. (1996). "Interactions: Collaboration Skills for School Professionals (2ª Ed.)". White Plains, NY: Logman.
- FULLAN, M. E HARGREAVES, A. (1991). "What's Worth Fighting for in Your School?". Buckingham: Open University Press.
- GURGANUS, S. E JANAS, M. (1995). "Your Kids and Our Kids: Cooperative Science Instruction for Students with Mild to Moderate Disabilities". *Journal of Science for Persons with Disabilities*, 3 (1), 11-17.
- HUNT, P. E GOETZ, L. (1997). "Research in Inclusive Educational Programs, Practice, and Outcomes for Students with Severe Disabilities". *The Journal of Special Educational*, 31 (1), 3-29.
- IDOL, L. (1997). "Key Questions Related to Building Collaborative and Inclusive Schools". *Journal of Learning Disabilities*, 30 (4), 384-394.
- MCGINNIS, J. R. E NOLET, V. W. (1995). "Diversity, the Science Classroom, and Inclusion: A Collaborative Model Between the Science Teacher and the Special Educator". *Journal of Science for Persons with Disabilities*, 3 (1), 31-35.
- ROTTIER, J. (1996). "The Principal and Teaming. Unleashing the Power of Collaborative". *Schools in the Middle*, 4 (5), 31-36.
- UHL, S. C. E PEREZ-SELLES, M. E. (1995). "The Role of Collaboration in School Transformation: Two Approaches". *Theory into Practice*, 34 (4), 258-264.
- WALTER-THOMAS, CH. S. (1997). "Co-Teaching Experiences: The Benefits and Problems that Teachers and Principals Report Over Time". *Journal of Learning Disabilities*, 30 (4), 395-407.
- WOLERY, M. (1991). "Instruction in Early Childhood Special Education: Seeing through a Glass Darkly..." *Knowing in Part. Exceptional Children* (58), 127-135.
- WOLFENDALE, S. H. (1994). "New Perspectives in Special Education, a 6 Contry Study of Integration". *British Journal of Educational Studies* (42), 425-426.
- ZELLERMAYER, M. (1997). "When We Talk About Collaborative Curriculum-Making, What Are We Talking About?". *Curriculum Inquiry*, 27 (2), 187-214.
- PÉREZ, J. A. E GARCIA, A. (1997). "Interacción entre profesores: burocracia vs. colaboración. ¿O centro educativo como unidade de cambio?". *Revista Galega de Educación* (28), 58-70.
- "Orde do 9 de agosto de 1985" (D.O.G. de 3 de setembro).
- "Orde de 13 de abril de 1989" (D.O.G. de 12 de xuño).