

## MODIFICA-LA EDUCACIÓN ESPECIAL: CAMBIOS NA EDUCACIÓN REGULAR

---

*Manuel Ojea Rúa\**

Equipo de Orientación Específico  
Ourense

Efectivamente o campo da educación especial está determinado pola complexidade e certa confusión terminolóxica e conceptual. Skidmore (1996) sinala que os esforzos da teoría deberían dirixirse á comprensión das necesidades educativas especiais como un concepto relativo ás relacións, é dicir, á construción dunha situación específica entre a aprendizaxe das persoas (ou dificultades de aprendizaxe) e o sistema da escola para responder axeitadamente a elas.

### 1. ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. DEFINICIÓN

---

En xeral, o problema de defini-los estudantes con necesidades educativas especiais é certamente complexo e depende da concepción que se teña da educación especial. Por exemplo, Fulcher (1989) cre que este concepto depende da política educativa que se leve a cabo en cada momento. “Os principios que ordenan o ensino son resultado do poder e por tanto teñen

importancia política. A pedagogía produce divisións, distincións e un continuo de valores que ten como efecto excluír de e descualificar para a participación a certos nenos” (Popkewitz, 1997: 89).

Normalmente o termo asóciase a “unha función facilitadora de servicios e axuda específica para os estudantes menos avantaxados” (Persson, 1998: 108). Cando un se detén a reflexionar nos motivos polos que un estudante precisa un ensino especial, estas relaciónanse normalmente coas características de incapacidade ou patoloxías individuais dos alumnos. Emanuelsson e Persson (1997) entrevistáronse con varios docentes co fin de investigar a definición dos grupos de educación especial nas escolas de Suecia e mostran cómo os entrevistados manifestaron principalmente que son as dificultades de aprendizaxe xerais e os problemas socioemocionais as causas máis comúns para determinar que un estudante necesita algún tipo de apoio. Así, as dificultades de

\* Orientador escolar especialista en Psicoloxía e Pedagogía.

aprendizaxe están a miúdo relacionadas cos problemas dos estudantes nunha determinada materia ou área de coñecementos (dous tercios dos docentes entrevistados falan de atrancos na lectura e na escritura como os máis frecuentes e logo estarían os problemas coas matemáticas). Os resultados das entrevistas conclúen que as dificultades do alumnado ó enfrontarse coas demandas escolares son a razón principal para unha asistencia especial.

A maioría destas dificultades explícanse en función da capacidade dos estudantes para manteren o 'ritmo' medio existente nunha determinada aula, de xeito que o 'problema' de mante-lo nivel ou ritmo mínimos esixidos forman parte do déficit individual deste estudante e faino, consecuentemente, acredor dunha resposta específica. Entón, as necesidades educativas especiais defínense maiormente sobre a base dun acordo entre o profesorado titor e o profesorado de educación especial e segundo a experiencia de ambos. A partir de aí é cando, e de acordo coas valoracións de especialistas (internos ou externos ó centro), os estudantes reciben a intensidade e tipo de apoio adicional que, en xeral, fai referencia á mesma educación da aula regular, pero máis simplificada e dispensada máis deegar.

Hai cada vez menos esperanzas de que determinados alumnos obxectivo acaden o nivel medio dos demais; esta desvantaxe medra de contino debido á lentitude na adquisición das aprendizaxes, co que a dita necesidade

orixinal queda garantida para o futuro. Co transcurso dos anos estes estudantes son considerados como 'algo perdido'; pénsase que paga máis a pena que aprendan certas cousas básicas que teimar en ensinarlles conceptos académicos pouco menos que imposibles. Isto conduce a valorar cada vez máis positivamente a idea dunha atención individual e diferencial, e a xustificala creación de grupos paralelos, co que, moitas veces, máis que responder ás necesidades dos estudantes, pódese estar respondendo ás necesidades creadas polo propio sistema e a mante-lo corpo que o configura, mentres a educación especial constitúe unha escusa en si mesma para soste un proceso selectivo que pouco ou nada ten que ver coa súa razón inicial: dar respostas ós estudantes con necesidades educativas especiais.

A consideración das dificultades de aprendizaxe, así como das demais necesidades educativas, explícase case sempre en función da capacidade dos estudantes, así que a educación especial adopta só formas de instrucción. Isto súmase ás teorías tradicionais que consideran este tipo de ensino como un conxunto de enfoques instructivos especializados en maximizalos esforzos académicos dos estudantes; o obxectivo é desenvolve-las súas destrezas de forma individualizada (diferindo, pois, en intensidade e contido), o que require tempo adicional do docente, experiencia e recursos técnicos. Non obstante, en numerosas investigacións móstrase que non existe evidencia de



A lentitude na adquisición de determinadas aprendizaxes é o que orixina as necesidades educativas.

que os alumnos atrasados educados en centros e/ou aulas especiais acaden un rendemento superior a aqueloutros de semellantes características situados en ambientes ordinarios, mentres que a adaptación social destes últimos é moi superior á dos primeiros (Molina, 1994).

## 2. FALAMOS DE INTEGRACIÓN PERO...

Dentro dos diferentes tipos de currículo ou formas de integración educativa (Hegarty *et al.*, 1988), realizáronse distintas propostas de modalidades educativas de integración escolar que fan un percorrido desde a aula

ordinaria a tempo completo ata as escolas residenciais (García, 1988; Molina, 1993; Ortiz, 1995).

En calquera das situacións, Emanuelsson (1998) sinala un exemplo ilustrativo do significado da integración educativa que se está a levar a cabo nos últimos tempos: “un profesor di: ‘nesta clase temos 25 estudantes, e logo temos *un integrado*’. Qué significa en realidade esta descrición, cál é o seu sentido máis profundo” (páx. 99). Efectivamente, a consideración individual de ‘un integrado’ como ‘á parte’ implica un illamento semántico deste estudante, mesmo cando estea integrado. Probablemente o alumno se atopa na aula regular, pero é posible que teña grandes dificultades para participar na dinámica desta e coas actitudes dos compañeiros vaise incrementando un ambiente máis negativo. Esta situación diferencial, ou ben se desatende, ou ben se converte nun problema adicional que implica abandona-lo ritmo normal para dedicarse ó estudante integrado (‘diferente’ = ‘diferencial’).

Pois ben, partindo da concepción anterior, temos que pensar que incluso nos procesos de integración educativa se dan respostas diferenciadas de acordo coa consideración de ‘necesidade’, baixo a tutela do profesorado de apoio. Como o profesorado regular ve difíciles e impracticables as recomendacións do profesorado de apoio, vaise ampliando cada vez máis o campo da intervención directa deste, que pouco a

pouco vai caracterizando os procesos de integración iniciados.

### 3. “DETEÑÁMONOS, REFLEXIONEMOS, PERO NON DEMASIADO TEMPO”

---

Con esta frase, a secretaria de Estado de Inglaterra, Madelein Will (Will, 1984: 11), referíase á necesidade de avanzar no eido da integración cara a formas educativas máis axeitadas e xustas respecto da educación dos estudantes con necesidades educativas, que implicaban unha reforma radical naqueles momentos.

Xorden entón termos como o de ‘inclusión educativa’ (referido á constitución de conceptos máis amplos) que recolle non só funcións propias diferentes do concepto de integración (a educación especial asume así o reto de camiñar cara á existencia dun único sistema educativo para tódolos estudantes (Idol, 1997) —o sistema educativo ordinario—, así como un único lugar educativo —a aula regular— como fundamentos básicos da inclusión educativa ou integración/fusión curricular), senón, sobre todo, unha forma diferente de entende-la escola e a educación. Co termo de inclusión xa non hai cabida para as clases paralelas; é a clase no seu conxunto e a escola na súa totalidade as que adoptan unha nova forma organizativa propia, máis preocupada por buscar alternativas educativas válidas para tódolos estudantes que por responder puntualmente ó déficit dun determinado alumno.

Non obstante, a pesar de tódolos intentos e investigacións neste sentido, sempre existirá quen, en nome da eficacia e a eficiencia educativa, atope causas que invaliden estas respostas educativas entusiastas. Quizais por isto Stainback e Stainback (1992: 15) din que a inclusión, lonxe de xustificacións científicas, “simplemente cremos que é unha mellor maneira de vivir. É o oposto á segregación e o apartheid... A inclusión non é unha cuestión de ciencia ou investigación. A inclusión é un xuízo de valor”.

Neste sentido o REI (Regular Education Initiative) (Goetz e Sailor, 1990) constitúe unha iniciativa para reflexionar sobre o estado actual da educación especial. As súas conclusións derivan na necesidade de reformala, pero non desde si mesma, senón desde a educación regular; é dicir, cómpre unha modificación profunda da educación xeral. Os proponentes declaran que os estudantes con deficiencias leves, sobre todo referidas o ámbito das dificultades de aprendizaxe, son creados, en parte, polo fracaso da educación xeral no recoñecemento e comparación das responsabilidades para estes alumnos polo dito profesorado.

#### 4. REFORMA DA EDUCACIÓN ESPECIAL = CAMBIOS NA EDUCACIÓN REGULAR

Fronte a un enfoque individual, emerxe outro caracterizado polo currículo global. O primeiro leva consigo as seguintes asociacións de ideas: 1)

defínese como a investigación da natureza das dificultades de cada estudante e unha intervención que permita proporcionar unha atención axeitada ás súas necesidades e facilita-lo acceso á aprendizaxe en tódalas áreas do currículo; 2) as necesidades educativas son o resultado dunha combinación única de factores físicos, sociais, psicolóxicos e educativos que afectaron ó desenvolvemento do estudante; 3) os alumnos con necesidades educativas, por definición, necesitan algo diferente dos demais estudantes se van realizar un bo progreso; 4) a provisión requirida é unha variante do currículo xeral en forma de arranxos adicionais ou distintos para un alumno concreto; e 5) as necesidades educativas de cada estudante valóranse de xeito individual e os programas séguense e avalíanse sobre esa base individual.

O segundo enfoque, denominado de ‘currículo global’ (Hart, 1992), contén as seguintes ideas: 1) potencia-lo consenso no achado de formas para adapta-lo currículo global a tódolos estudantes, incluídos aqueles que teñen necesidades educativas; 2) as escolas poden facer moito para previ-lo xurdimento das necesidades educativas; 3) cómpre cuestionarse o apropiado do currículo, non só para os alumnos con necesidades educativas, senón para tódolos estudantes; 4) os estudantes con necesidades educativas non precisan nada diferente respecto ós demais, unicamente que se teñan en conta as necesidades individuais; e 5) estudiando cómo cubri-las necesidades

individuais, pódense conseguir oportunidades de mellora para todo o alumnado e para o currículo xeral.

Se se pon énfase no enfoque do currículo global, dáse importancia ó desenvolvemento e ás destrezas do docente e ó progreso curricular, no que a preocupación básica é un axeitado proceso educativo, o coñecemento das interaccións da propia comunidade educativa, a reflexión sobre o proceso práctico e a necesidade de melloras constantes.

Agora ben, unha situación destas características esixe por forza cambios profundos na organización escolar e nas formas de ensino-aprendizaxe. Xorden así un conxunto de modelos educativos co fin de facilita-la educación inclusiva dos estudantes con necesidades educativas, a través do desenvolvemento de procesos de colaboración que implican a toda a escola (coensino) e tamén a comunidade social. Estes modelos, tales como a aprendizaxe cooperativa, estratexias cognitivas de aprendizaxe, estratexias de educación adaptativa, procesos de integración do currículo, enfoque do currículo global, entre outros, teñen, cando menos, dúas características comúns (Walther-Thomas, 1997):

1) Procuran en colaboración formas educativas válidas para tódolos estudantes, con ou sen necesidades educativas, a través dun currículo común, desde as perspectivas do enfoque global.

2) Esta busca faise a través dos procesos de cooperación e colaboración compartida, adoptando, entre outros, os procesos de colaboración consultiva (Coben *et al.*, 1997; Friend e Cook, 1996), caracterizada por: 1) tódolos docentes comparten os mesmos obxectivos no interior da comunidade educativa; e 2) todos participan voluntariamente nas actividades do centro escolar e fanas súas.

Os catro piares sobre os que se apoia unha organización destas características son (Santos, 1997):



A aprendizaxe cooperativa tenta buscar formas educativas válidas para tódolos estudantes, con ou sen necesidades educativas.

1) A racionalidade: é a disposición lóxica da dinámica organizativa para a consecución dos logros que se pretenden acadar. Pero a teoría non concorda co que normalmente se fai. Ademais, preguntarse pola racionalidade en educación é cuestiona-la dimensión educadora das estruturas. O que amosan os escenarios, o que ensinan os rituais non



se avén cos principios que se concretan nos proxectos de centro. ¿É entón coherente o que se di no proxecto de centro co que se di no currículo oculto escrito en liñas invisibles nas estruturas organizativas? Nunha teoría de amos encañada á explotación, a busca da eficacia podería considerarse algo moi racional, pero a racionalidade ten que se someter ó principio da xustiza. Polo que, ademais de preguntarse pola racionalidade, hai que facelo pola ética das prácticas que se instalan na estrutura da organización (Popkewitz, 1997).

2) A flexibilidade: as organizacións deben axeitarse ás esixencias das prácticas e ós cambios que se producen na sociedade, pois se non se teñen en conta profesionalizamos individuos illados. A profesionalidade ten que ver coa autonomía curricular, organizativa e administrativa, pois aínda que se di que os centros han ter autonomía para face-las cousas segundo crean conveniente, inmediatamente se lles advirte que terán que render contas por isto mediante probas homologadas iguais para todos. A autonomía é ficticia, non real.

3) A permeabilidade: as institucións escolares non poden permanecer pechadas ó contorno, pois a cultura común é “o cemento social da nación” (Giroux, 1997: 77) e forma parte intrinsecamente da escola. O peche das escolas fai que se perpetúen nas súas rutinas e que non poñan en cuestión as ideas iniciais sobre o proceso educati-

vo, a súa planificación, deseño e avaliación.

4) A colexialidade: o proceso de *balcanización* das institucións potencia o individualismo pois desenvolve os intereses individuais e os dos pequenos grupos fronte ós intereses colectivos. A coordinación vertical e horizontal, os criterios colexiados de actuación, a investigación compartida, a investigación institucional do grupo completo ceden a preponderancia á acción individual en detrimento do valor educativo da organización.

¿Como avanzar entón cara á configuración de accións educativas? Santos propón os seguintes puntos: 1) cunha nova formación baseada na indagación, no compromiso, a coherencia profesional e institucional; 2) a través do discurso, da difusión de ideas que promoven a colexialidade. Sen transforma-la mentalidade é difícil que se produzan cambios profundos; 3) é necesario que se dea un colapso das incertezas. Desde os dogmas e desde as actitudes herméticas non se chega a situacións de cambios profundos; 4) a través da práctica cotiá hai pequenas formas de desenvolve-la cooperación, a coordinación, que rompan coas formulacións individualistas; 5) o intercambio de experiencias é un proceso interesante xa que non só ofrece suxestións senón que anima a realizalas; 6) desde a Administración ten que impulsarse a autonomía dos centros tanto no ámbito curricular coma no administrativo e organizativo; 7) favorece-las experiencias de innovación

mediante o apoio institucional; e 8) analizar sistematicamente o valor da práctica institucional. Desde a reflexión rigorosa é posible a comprensión dos fenómenos que se instalan na estrutura organizativa.

## 5. ESCOLAS INCLUSIVAS

A inclusión constitúe un modelo de acción propio para a escola, onde os seus participantes acordan, máis que responder a interrogantes sobre cómo elaborar un determinado programa específico, contestar a cuestións tales como: ¿cal é o grao de colaboración entre o profesorado regular e os especialistas?, ¿hai a necesidade de asumir un cambio?, ¿ten o profesorado a preparación suficiente para asumilo e, de non ser así, como deberá de realizarse esta formación?, ¿que é a inclusión? e ¿cal é o modelo educativo que se pretende?

Marchesi (1998) sinala un conxunto de principios xerais para ter en conta nun modelo educativo destas características:

- identificación das necesidades educativas dos estudantes;
- consideración de que o desenvolvemento persoal e social é tan importante coma o desenvolvemento cognitivo;
- ter en conta os coñecementos previos;

- introducir situacións de aprendizaxe relevantes, que os estudantes poidan aplicar e xeneralizar a outros contextos;
- suscita-lo interese e a motivación dos estudantes;
- facilitar situacións de aprendizaxe cooperativa.

Teñen lugar entón diferentes experiencias de inclusión educativa (ver táboa 1) que, entre outras, presentan unha característica común: refírense a un proceso de consenso entre tódolos docentes e, a partir do tronco común do currículo ordinario, buscan respostas educativas regulares para incorporar no proxecto educativo de centro como un proxecto de todos (Cross e Walker-Knight, 1997; Udvari-Solner e Thousand, 1996). Isto require unha asignación clara e consensuada dos papeis e funcións do profesorado, boa vontade para a participación conxunta e planificación común do tempo necesario (Dyck *et al.*, 1997; Vaughn *et al.*, 1997).

Así mesmo, de maneira máis ou menos común, todos estes modelos implican un proceso de cambio respecto á dinámica da educación especial tradicional e fan referencia a cambios na metodoloxía e no conxunto da escola, xa que configuran unha nova organización escolar, caracterizada, entre outros, polos seguintes principios (Hallahan, 1998):



Táboa 1. Modelos de inclusión educativa.

MODELO E AUTORES	ORGANIZACIÓN
<i>Modelo de Clases Integradas (ICM)</i> , de Affleck <i>et al.</i> , 1988.	Integración a tempo total de estudantes con minusvalías medias. Participación do profesorado titor e apoio conxunto. O docente de apoio axuda de 1,30 a 3 horas diarias.
<i>Modelo de Ambientes de Aprendizaxe Adaptativa (ALEM)</i> , de Wang e Burch, 1984; Wang <i>et al.</i> , 1984.	Colaboración consultiva entre o profesorado de apoio e titor. Agrupamentos heteroxéneos na aula e apoio técnico especializado dentro da aula regular. Adaptación do ensino-aprendizaxe e das necesidades individuais dos estudantes dentro do lugar da clase ordinaria, incluíndo estudantes con deficiencias.
<i>Experiencias de integración para as dificultades de aprendizaxe (MELD)</i> , de Zigmon e Baker, 1990; 1994.	Acomodación dos estudantes con dificultades de aprendizaxe en procesos de integración na aula regular. Colaboración por consulta co especialista e o apoio técnico na aula regular.
<i>Aproximación de equipo para o desenvolvemento (TAM)</i> , de Bear e Proctor, 1990.	Integración de estudantes con minusvalías medias a tempo total. Participación dos especialistas dentro da aula e organización da aprendizaxe a través do <i>peer tutoring</i> .
Os modelos de inclusión que fomentan a colaboración entre o profesorado titor e o profesorado de apoio están amplamente estendidos, co fin de facilitar unha educación global (Cook e Friend, 1995; Dieker e Barnett, 1996; Driver, 1996; Hines, 1994; Lazt e Dogon, 1995; Szekeres e Meserve, 1994).	
Experiencias de integración de alumnos con deficiencia multisensorial grave (Díaz, 1998; Solé <i>et al.</i> , 1998).	

— Alteración dos valores sociais: os valores e actitudes das persoas afectan a calquera posibilidade de cambio.

— Transformación do currículo: énfase na importancia dun currículo común para tódolos estudantes.

— Modificación da cultura e a organización da escola, o que constitúe a función principal sobre a cal vai desenvolverse o cambio curricular.

— Desenvolvemento profesional dos docentes no que implica unha resposta necesaria e axeitada ás diversas necesidades educativas dos estudantes.

— Revisión do ensino-aprendizaxe: os cambios sociais e culturais, a flexibilidade organizativa, as adaptacións do currículo e a preparación e potenciación profesional do profesorado, son aspectos básicos para facilitar una educación na diversidade e para a diversidade.

## 6. ESTUDIANTES CON "NECESIDADES EDUCATIVAS"

Dentro do concepto de educación inclusiva xorde un encarnizado debate terminolóxico sobre o significado das palabras e a profundidade conceptual

que implican; delas vai depende-la dinámica da educación especial para o futuro (Blenk e Fine, 1995; Kauffman e Hallahan, 1995; O'Hanlon, 1995; Pugach, 1995; Stainback e Stainback, 1990; 1992).

Se ben son certas as críticas habidas referidas á terminoloxía relacionada coa integración —que asume atencións diferenciais no seo das escolas: unha, a educación regular, a outra, a educación especial—, tamén a educación inclusiva, en canto supón a mesma provisión curricular para tódolos estudantes, pode supoñe-la supresión de moitos dos recursos existentes, especialmente dos humanos, como é o profesorado de educación especial. Xa que logo, o termo de educación inclusiva, lonxe de ser un concepto pedagóxico neutral, convértese nun concepto intencionado que serve para un recorte orzamentario de recursos para as escolas, características estas moi comúns, por outra banda, nas sociedades neoliberais e posmodernas que estamos a vivir.

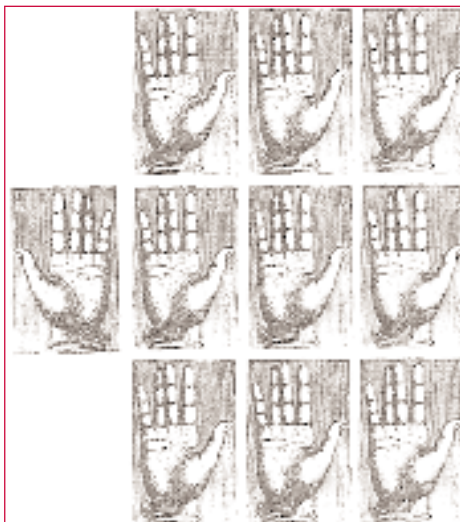
Quizais como consecuencia disto, están a aparecer novos estudos teórico-conceptuais co fin de mante-lo significado da educación inclusiva e asemade conserva-los recursos existentes e amplialos. Entre estes estudos cabe destacar especialmente os referidos á 'educación interactiva' (Molina, 1998; Molina e Alban-Metcalfe, 1998). Coa denominación de educación interactiva os autores fan referencia a unha corrente que xa comezara nos anos oitenta, cando un grupo de profesionais,

membros do Centro para a Investigación na Educación Especial e Atención Especializada (CRESAS), baixo a dirección do profesor Mira Stamback, tratan de reflexionar sobre a ineficacia da pedagogía tradicional e buscar formas de ensino caracterizadas por medidas de inclusión educativa.

De tódolos xeitos, a inclusión fai mención a un novo modelo de escola que facilita a educación de tódolos estudantes, teñan ou non necesidades educativas, polo que ben puidera xa deixar de falarse de integración. Quizais por isto, o concepto de necesidades educativas especiais (que ten as súas orixes na concepción clínica conceptual histórica do termo; aínda que son de indubidable importancia as derivacións do *Informe Warnock*, os principios conceptuais nos que se apoia o termo deberían ser superados) debe ser amplamente revisado, pois arrastra sen querer connotacións que dificultan este cambio definitivo, xa que a compensación da dificultade (necesidades educativas especiais) faino acreedor de medidas individuais que se interpoñen coa xeración dun modelo global de educación.

Cando Fulcher (1990) e tamén Garanto (1993) poñen en cuestión o termo de necesidades educativas especiais estanse a referir á necesidade de apostar de vez por unha educación igualitaria para tódolos estudantes, que o dito termo está a dificultar. Os autores cren na conveniencia de reflexionar sobre outros termos como

‘diferencias individuais’ ou simplemente ‘necesidades’.



Non queda lonxe o tempo en que os zurdos eran castigados só porque nove de cada dez persoas eran destras.

O primeiro, non obstante, abéirase na tradición conceptual que descansa na deficiencia; o segundo puidera implicar certa ambigüidade e impedir-llo acceso a moitos recursos sociais e servicios específicos necesarios, como xa mencionei anteriormente.

Cómpre, pois, incrementa-la reflexión neste campo, sobre todo acompañalos posibles cambios conceptuais daqueles outros referidos ás actitudes, que inflúen na consideración dos primeiros, tanto no nivel escolar como, por suposto, no social. Tamén pode incorporarse a este debate o termo de necesidades educativas (sen

‘especiais’), que ben pode concretar máis significación cá ambigüidade do termo ‘necesidade’, sen quedar sometido á consideración de ‘déficit’ do termo ‘diferencias individuais’, e sen perder-llos compoñentes de apoio que puidera significar.

## CONCLUSIÓN

O centro en conxunto debe compartir en igual medida tódolos compoñentes do ensino, que require un máximo grao de colaboración por parte da comunidade escolar. Esta colaboración supón un proceso de reflexión e intercomunicación constante sobre a tarefa escolar que se realiza na aula e no centro. Segundo Elliott (1991), a tarefa de produción de coñecemento e a transformación da acción non son xamais unha empresa individual senón colectiva, de xeito que a intensidade do traballo, a dinámica que se crea nel, os lazos de amizade, o sentido de responsabilidade e a autocrítica confirman unha estrutura capaz de mellora-lo centro. Esta responsabilidade compartida ou ‘ensino compartido’ (Dynack *et al.*, 1997: 71) dáse aínda que se trate dunha soa situación individual, é dicir nunha escola colaboradora non se di “ese é o caso de...”, “aquel é o problema de...”, senón que calquera situación escolar, por illada ou pequena que sexa, forma parte da responsabilidade todos.

Baixo este marco de colaboración compartida (Hargreaves, 1994; Fullan, 1994; Fullan e Hargreaves, 1991) cada

centro ten que elaborar un plan xeral de atención á diversidade que responda ós criterios de xustiza e liberdade, imprescindibles nunha sociedade democrática e nun marco legislativo como o actual. E esta organización escolar e pedagóxica afecta á educación en xeral, e dentro dela, pero só despois dela, á educación especial en particular. Como tal marco de valores de equidade para tódolos estudantes, sexa cal sexa a súa orixe, condición social ou persoal, implica necesariamente a xeración dunha escola para todos, polo que pode deixar xa de falarse de escolas diferentes ou escolas de integración (senón sinxelamente escolas); o mesmo que, como di Ojea (1999) non sería necesario falar de necesidades educativas especiais; abondaría sinxelamente con 'necesidades educativas'.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Affleck, J., e outros, "Integrated classroom versus resource model: academic viability and effectiveness", *Exceptional Children*, 54, 1988, 339-348.
- Blenk, K., e D. L. Fine, *Making school inclusion work: a guide to everyday practice*, Cambridge, Brookline Books, 1995.
- Coben, S. S., e outros, "Meeting the challenge of consultation and collaboration: developing interactive teams", *Journal of Learning Disabilities*, 30 (4), 1997, 427-432.
- Cook, L., e M. Freind, M., "Co-teaching: guidelines for creating effective practices", *Focus on Exceptional Children*, 28 (3), 1995, 1-16.
- Cross, L., e D. Walker-Knight, "Inclusion: developing collaborative and cooperative school communities", *The Educational Forum*, 61 (3), 1997, 269-277.
- Díaz, S., (Integración dunha nena cega nunha escola aberta á diversidade) "La pequeña sociedad de las ardillas afanosas", *Integración*, 26, 1998, 45-50.
- Dieker, L., e C. A. Barnett, "Effective co-teaching", *Teaching Exceptional Children*, 29 (1), 1996, 5-7.
- Driver, B. L., "Where do we from here?: sustaining and maintaining co-teaching relationships", *LD Forum*, 21 (4), 1996, 29-32.
- Dyck, N., N. Sundbye, e J. Pemberton, "A recipe for efficient co-teaching", *Teaching Exceptional Children*, 30 (2), 1997, 42-45.
- Dynak, J., E. Whiten, e D. Dynak, "Refining the general education student teaching experience through the use of special education collaborative teaching models", *Action in Teacher Education*, 19 (1), 1997, 64-74.
- Elliott, J., "Environmental education in Europe: innovation, marginalisation or assimilation", en Center Educational Research and Innovation (eds.), *Environment, Schools*

- and Active Learning*, París, Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), 1991, páxs. 19-36.
- Emanuelsson, I., "Integration and segregation-inclusion and exclusion", *Educational Research*, 29, 1998, 95-105.
- Emanuelsson, I., e B. Persson, "Who is considered go be in need of special education: why, how and by whom?", *European Journal of Special Education*, 12 (2), 1997, 127-136.
- Fullan, M., "La gestion basada en el centro: el olvido de lo fundamental", *Revista de Educación*, 304, 1994, 147-161.
- Fullan M., e A. Hargreaves, *What's worth fighting for in your school?*, Bukingham, Open University Press, 1991.
- Fulcher, G., *Disabling and policies? A comparative approach to education, policy and disability*, Londres, Falmer Press, 1989.
- "Students with special needs: lesson from comparisons", *Journal of Education Pollicy*, 5 (4), 1990, 347-358.
- Friend, M., e I. Cook, *Interactions: collaboration skill for school professionals* (2ª ed.), White Plains, Nova York, Longman, 1996.
- Garanto, J., "Educación para la diversidad: perspectivas de futuro", en G. Gomes e M. Gisbert (coords.), *La necesidad de una educación para la diversidad*, Tarragona, Universidad Rovira y Virgili, 1993, páxs. 7-24.
- García, E., "Normalización e integración", en J. Major (dir.), *Manual de educación especial*, Madrid, Anaya, 1988, páxs. 57-79.
- Giroux, H. A., "Intelectuales públicos y la crisis de la enseñanza superior", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 1997, 77-87.
- Goetz, L., e W. Sailor, "Much to about babies, murky bath water, and trickle down politics: a reply to Kauffman", *The Journal of Special Education*, 21, 1990, 3-5.
- Hallahan, D. P., "Internations perspectives on special education reform", *European Journal of Special Needs Education*, 13 (1), 1998, 123-125.
- Hargreaves, A., *Changing teachers changing times*, Nova York, Teachers College Press, 1994.
- Hart, S., "Evaluating support teaching", en T. Booth, W. Swann, M. Masterton e P. Potts (eds.), *Learning for all I, curricula for diversity in education*, Londres e Nova York, The Open University, 1992, páxs. 105-114.
- Hegarty, S.; A. Hodgson; L. Clunies-Ross, *Aprender juntos: la integración escolar*, Madrid, Morata, 1988.

- Hines, R. A., "The best of both?. Collaborative teaching for effective inclusion", *Schools in the Middle*, 3 (4), 1994, 3-6.
- Idol, L., "Key questions related to building collaborative and inclusive schools", *Journal of Learning Disabilities*, 30 (4), 1997, 384-394.
- Kauffman, J. M., e D. P. Hallahan, *The illusion of full inclusion: a comprehensive critique of a current special education bandwagon*, Austin, Tex. Pro-Ed., 1995.
- Latz, S., e A. Dogon, "Coteaching as an instructional strategy for effective inclusionary practices", *Teaching and Change*, 2 (4), 1995, 330-351.
- Marchesi, A., "International perspectives on special education reform", *European Journal of Special Needs Education*, 13 (1), 1998, 116-122.
- Molina, S., "Ecosistemas escolares diferenciados", en M. Lorenzo e O. Sáenz, *Organización escolar. Una perspectiva ecológica*, Alcoy, Marfil, 1993.
- \_\_\_\_\_*Deficiencia mental. Aspectos psicosociales y educativos*, Granada, Aljibe, 1994.
- \_\_\_\_\_"Diversificación curricular y necesidades educativas especiales", *Actas del I Congreso de Orientación y Diversidad*, Santiago de Compostela, Tidis-Expoc., S. L., 1998, páxs. 122-144.
- Molina, S., e J. Alban-Metcalfe, "Integrated or inclusive education versus interactive education: the need for a new model", *European Journal of Special Needs Education*, 13 (2), 1998, 170-179.
- O'Hanlon, C. (ed.), *Inclusive education in Europe*, Londres, David Fulton, 1995.
- Ojea, M., "Educar en la diversidad: Una experiencia desde la perspectiva de la educación global, la cooperación y la co-enseñanza", Tese de doutoramento, Vigo, Universidade de Vigo, 1999.
- Ortiz, M. C., "Las personas con necesidades educativas especiales", en M. A. Verdugo (dir.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*, Madrid, Siglo XXI, 1995, páxs. 37-72.
- Persson, B., "Who needs special education", *International Journal of Educational Research*, 29, 1998, 107-117.
- Popkewitz, T., "La profesionalización, el gobierno del profesor y conocimiento académico: algunas notas comparativas", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 1997, 89-109.
- Pugach, M. C., "On the failure of imagination in inclusive schooling", *Journal of Special Education*, 29, 1995, 212-223.
- Santos, M. A., "Profesores y profesoras para el cambio: retos y esperanzas", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 1997, 33-58.



- Skidmore, D., "Towards an integrated theoretical framework for research into special needs", *European Journal of Special Needs Education*, 11 (1), 1996, 33-47.
- Solé, A., Ll. Quesada, e C. Canals, C., "Integración escolar de una alumna con sordoceguera", *Integración*, 26, 1998, 34-44.
- Stainback, S., e W. Stainback, "Inclusive schooling", en W. Stainback e S. Stainback (eds.), *Support networks for inclusive schooling*, Baltimore Md., Paul H. Brookes, 1990, páxs. 1-56.
- *Curriculum considerations in inclusive classroom: facilitating learning for all students*, Baltimore, Brookes, 1992.
- Szekeres, Sh., e N. Meserve, "Collaborative intervention in schools after traumatic brain injury", *Topics in Language Disorders*, 15 (1), 1994, 21-36.
- Udvari-Solner, A., e J. S. Thousand, "Creating a responsive curriculum for inclusive schools", *Remedial and Special Education*, 17 (3), 1996, 182-192.
- Vaughn, S., J. Schumm, e M. E. Argyles, "The ABCDEs of co-teaching", *Teaching Exceptional Children*, 30 (2), 1997, 4-10.
- Walter-Thomas, C. S., "Co-teaching experiences: the benefits and problems that teachers and principal report over time", *Journal of Learning Disabilities*, 30 (4), 1997, 395-407.
- Wang, M. C., e J. W. Burch, "Comparison of a full-time mainstreaming program and a resource room approach", *Exceptional Children*, 5, 1984, 33-40.
- Wang, M. C., S. T. Perverly, e R. Randolph, "An investigation of the implementation and effects of a full-time mainstreaming program", *Journal of Remedial and Special Education*, 5 (6), 1984, 21-32.
- Will, M., "Let us pause and reflect, but not too long", *Exceptional Children*, 51, 1984, 11-16.
- Zigmon, N., e J. Baker, "Mainstream experiences for learning disabled students (project MELD): preliminary report", *Exceptional Children*, 57, 1990, 176-185.
- "Is the mainstream a more appropriate educational setting for Randy? A case study of one student with learning disabilities", *Learning Disabilities Research*, 9, 1994, 108-117.

