

CURRÍCULO E NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ALGUNHAS REFLEXIÓNS

*Carmen García Pastor**
Universidade de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Considera-las necesidades educativas especiais desde a perspectiva curricular, implica, sobre todo, facer referencia ás intencións dunha escola que se propón educar respectando as diferencias e asumindo os problemas de ensinanza consecuentes á diversidade das características individuais que un grupo heteroxéneo representa. Referímonos a unha escola que non ten as posibilidades pechadas, onde a súas necesidades se recoñecen como cambiantes, e que entende como cotián o reaxuste constante que supón responder a estas necesidades. Esta idea, que expuxemos hai algúns anos (García Pastor, 1993), segue vixente aínda que, afortunadamente, contamos hoxe cos coñecementos e as experiencias que, durante estes anos, acumularon investigadores, teóricos e prácticos da educación para avanzar no seu desenvolvemento e na súa tradución á práctica.

Cando mantiñamos daquela que a escola debería integrar necesidades,

non nenos, baseabámonos no que hoxe identificamos baixo o concepto de inclusión, é dicir, sobre a idea dunha escola que é de todos e para todos, na que non se pode diferenciar entre dous grupos de nenos, os que teñen necesidades educativas especiais e os que non as teñen, porque aprendemos que esta diferenciación nos pode levar a novos e sutís sistemas de segregación.

Ó traballar coa noción de currículo, seguimos adoptando un posicionamento crítico, no sentido de desenvolver perspectivas non só sobre a actividade da educación nas escolas e nas clases, senón tamén sobre a súa institucionalización, entendendo con Kemmis (1988, 37) que os profesores e educadores se deben sentir participantes nunha ampla loita a prol de formas de vida social máis racionais, xustas e satisfactorias. Traballamos dentro de aproximacións curriculares que, máis que propoñe-la posibilidade de acceso a aqueles alumnos con necesidades educativas especiais, contemplan o cuestionamento sistemático da acción

* Catedrática de Didáctica e Organización Escolar.

educativa e, neste sentido, consideramos necesario falar dunha reestruturación do currículo. Este sería na actualidade o significado de desenvolver “una política educativa práctica” e nesta liña, entendemos que seguen tendo vixencia as palabras de Hegarty, Hodgson e Clunies-Ross:

Del mismo modo que otros alumnos, los de necesidades especiales acuden a las escuelas para que se les enseñe y para aprender. La tarea de las escuelas consiste en promover el aprendizaje de los alumnos y en crear las condiciones bajo las que tenga lugar el aprendizaje apropiado para todos. Si un centro no lo logra está fracasando en su papel primario, sea cual fuere lo que pueda estar haciendo (1988, 20).

Propoñémonos aludir a cuestións que resultan importantes e problemáticas á hora de deseñar unha ensinanza que se dirixe a alumnos, dos que non só recoñecerémo-las diferencias, senón que as respectaremos. Neste sentido, resulta necesario considerar como a resposta ás necesidades educativas especiais participa hoxe dunha filosofía baseada sobre a idea de diversidade, é dicir, sobre un novo xeito de concibir e responder ás diferencias individuais en educación (García Pastor, 1999). Desde esta posición, o cualificativo de especial deixa de te-lo significado anterior, que arrastra toda unha tradición sobre a necesidade dunha intervención educativa que adoptaba a forma de tratamentos especiais, desde unha perspectiva que se centraba no suxeito, e que hoxe se considera que limitaba as súas oportunidades de desenvolvemento: O

criterio predominante con respecto ás necesidades especiais supón que o problema estriba no neno. En consecuencia, exclúe da consideración outros factores baseados en procesos sociais, políticos e de organización máis amplos, que son externos ó individuo (Ainscow, 1995). Entenderase, polo tanto, a idea de que os intereses e capacidades dos alumnos sexan cultivados coma un fin e non simplemente explotados para conseguir que se adapten a unha proposta curricular; pois é o currículo o que se ha de concibir como adaptable ás necesidades dos alumnos.

2. O CURRÍCULO COMO UN MARCO ABERTO Á DIVERSIDADE

O currículo non debe ser entendido como a posibilidade de que cada alumno aprenda cousas diferentes, senón máis ben que as aprenda de diferente maneira. Pois cando nos referimos a un coñecemento común referímonos a un tipo de coñecemento xeral, patrimonio da Humanidade, que se considerou necesario de tal xeito que canto máis coñecemento común teña un suxeito máis posibilidades individuais poderá desenvolver para entender “o xogo da imaxinación, as ambigüidades da experiencia, o sentido de todo o que estea relacionado con normas e patróns de comunidades de discurso tales como a ciencia e a literatura” (Popkewitz, 1983, 72). Este autor referíase á contradición implícita na idea de se afastar do común para responder ás diferencias individuais, na

mesma idea consideramos nós que, en Educación Especial, a “perspectiva individual” obviou esta consideración, de tal xeito que moitos alumnos con necesidades educativas especiais recibiron un currículo moi diferente ó dos seus compañeiros, sen considerar que cando “recortamos” o currículo, estamos restrinxindo as posibilidades de adquirir uns coñecementos e unhas habilidades que poderían ser útiles nun futuro.

Cando partimos da premisa de que os alumnos van á escola a aprender, a que se lles ensine, queremos dicir

que deben estar expostos ás mesmas experiencias de aprendizaxe, que non debemos prexulga-las capacidades dos alumnos con necesidades especiais. Aprender xuntos significa que todos participen en actividades de aprendizaxe nas que estean expostos ó estímulo intelectual que supón a axuda dos demais e a ensinanza en grupo: “si los niños supuestamente con necesidades especiales trabajan solos durante la mayor parte de su jornada escolar, no podrán beneficiarse de ninguno de estos factores positivos” (Ainscow, 1995, 29).



Non se deben prexulga-las capacidades dos alumnos con necesidades especiais.

Tomar como referencia o currículo, afastándonos da perspectiva individual predominante en Educación Especial, significa introducirmos nun proceso de mellora da ensinanza. Xa Goodland (1983) o sinalara, insistindo en que se o coñecemento se incrementa democraticamente, é dicir, se tende a estenderse a máis poboación durante períodos máis longos de tempo, entón debería incrementarse, simultaneamente, a súa humanización; isto é, debería ser proporcionado de tal forma que fose “aprendible”. Kirk (1989) identificara entre as correntes que relacionan currículo e comunidade democrática, a aqueles autores que entenden que unha educación democrática debe educar democraticamente, é dicir, cun compromiso explícito con certos principios básicos que incluírían a racionalidade, a xustiza, a tolerancia e o respecto ós outros. No desenvolvemento desta corrente deberíamos situar a Skrtic (1991), para o que en termos políticos a institución da educación pública non pode ser democrática a menos que as súas prácticas sexan equitativas e de calidade. A súa proposta apoiase en tres aspectos fundamentais:

- A aceptación da incerteza da diversidade, fronte a outras concepcións racionalistas das diferencias humanas.
- A organización *ad hoc* das escolas, fronte a unha organización burocrática ou tecnocrática, porque é a que posibilita o exercicio de decisións autónomas, o desenvolvemento

to dunha práctica profesional reflexiva.

- Unha forma de exercicio profesional que persegue unha unificación da teoría e a praxe, enfrontándose á práctica formalizada e racionalizada que fomenta a especialización e o profesionalismo.

Debemos entender que unha práctica equitativa é a que se apoia na igualdade de oportunidades. Nesta liña, traballar por unha escola inclusiva é unha forma de se comprometer coa construción dun ensino máis democrático (García Pastor, 1997). A adopción dunha dimensión reflexiva, ética e política, na práctica profesional, como sinala Apple (1986), é necesaria porque debemos actuar como suxeitos comprometidos co proceso de deliberación dos medios e dos fins en tódalas institucións (1996). Isto é importante con respecto ó currículo, porque neste campo se aceptaron con facilidade formas de pensamento racionais que hoxe se consideran pouco eficaces, ademais de supoñer unha concepción limitada, histórica e empiricamente imprecisa (Apple, 1986, 167-168). Para este autor os educadores non debían relegala crítica, xa que, a diferenza doutras persoas, a actividade que realizan ten unha influencia directa sobre xeracións de nenos presentes e futuras. Davidson (1988) expoñía a necesidade de que os profesores fosen conscientes do clima que eles mesmos poden xerar; de feito, a extensión e profundidade da maioría das dificultades de aprendizaxe están asociadas a determinadas situacións

nas que o papel xogado polos docentes é fundamental. Estas recomendacións non só se deberían dirixir cara ós profesores de educación xeral, que ignoraron ata agora a unha parte importante de nenos con respecto ó seu rol de educadores, senón tamén para os que traballaron en Educación Especial; para todos o currículo debe se-lo punto de encontro e revisión.

En Educación Especial, secundáronse durante moito tempo as teorías deficitarias, que supoñen que o neno con certas discapacidade non pode progresar xunto ós outros nenos na escola; antes necesitaría recupera-las habilidades que se consideran requisitos previos á aprendizaxe escolar. Este esquema oponse á concepción dunha escola para todos, na cal é o currículo o que ten que se desenvolver de forma que os seus obxectivos e procedementos se adapten ás necesidades dos alumnos e non ó revés.

Partindo desta premisa, dúas ideas fundamentais caracterizan o xeito de avanzar desde a perspectiva curricular nestes momentos. A primeira delas refírese á desmitificación da resposta ás necesidades especiais como unha resposta específica que se ten que diferenciar necesariamente doutras actividades de ensinanza. Neste sentido, hai que dicir que moitas veces se puxo unha énfase excesiva nos aspectos relativos ós recursos específicos dos que a escola debe dispoñer para facer fronte ás necesidades especiais. Á necesidade de desmitificación refírese Vlachou (1999), sinalando que un

discurso inclusivo require un modo alternativo de ve-las cuestións referentes á discapacidade e de responder a estas. A reconsideración das necesidades especiais desde a perspectiva curricular lévanos a establece-la resposta a estas necesidades como un problema de mellora da ensinanza (Ainscow, 1995, 1999).

A segunda idea é que a perspectiva curricular se enfrenta a unha concepción individualista da ensinanza para centra-la súa atención en aspectos contextuais que ata agora foran ignorados. Comezáronse a considerar insuficientes as explicacións fundamentadas na aprendizaxe como unha relación didáctica entre profesor e alumno, cobrando vigor as explicacións de cómo os alumnos aprenden nun contexto social. Neste sentido, a actividade que se realiza na clase e a capacidade do profesor para organizala e dirixila resulta fundamental. Hai que intentar desenvolver novas respostas didácticas que poidan estimular e fomenta-la participación de tódolos membros da clase (Ainscow, 1999).

Deberíamos ter en conta, como tamén Ainscow (1995, 1999) sinalou, que as experiencias sobre integración se centraron na posibilidade de incorpora-lo coñecemento da Educación Especial xunto co coñecemento que posúen os profesores. Ó facer isto "se han minado nuestros esfuerzos de forma completamente involuntaria: Lo que aprendimos fue que estos enfoques eran simplemente irrealizables en las escuelas primarias y secundarias"

(Ainscow, 1999, 18). A orientación dominante no campo da Educación Especial non se adapta á forma en que os profesores ensinan habitualmente na súas clases. É máis, reforzan a idea de que son os especialistas os que se deben ocupar das cuestións relacionadas coas necesidades educativas especiais. Isto é así porque a perspectiva curricular adoptada foi a chamada “perspectiva de acceso”. Esta perspectiva, para Pugach e Warger (1996), pode caracterizarse por estar centrada nos temas e nas actividades, limitando o significado do “acceso ó currículo” a un problema de índole práctica, sen abordar o tema fundamental de qué deben aprender ou qué se lles debe ensinar ós alumnos. Segundo estas autoras isto deu lugar a unha mensaxe confusa, xa que se entendeu que o apoio necesario se cifra en prepara-los alumnos en habilidades e coñecementos suficientes para acceder ás leccións do profesor.

En relación co exposto ata agora, é necesario establecer en qué medida o concepto de inclusión ofrece unha visión diferente da perspectiva curricular. Ainscow (1999) manifesta que se utilizou a palabra *integración* para describir procesos mediante os cales certos nenos reciben apoios co fin de que poidan participar no currículo existente, mentres que inclusión suxire un desexo de reestructuración do currículo. Stainback e Stainback (1999, 21) afirman, pola súa parte, que se está adoptando o concepto de inclusión “porque señala con maior precisión y claridad

lo que hace falta: hay que incluir a todos los niños en la vida educativa y social de las escuelas y aulas de su barrio y no sólo colocarlos en clases normales”. Para estes autores, nas escolas e clases inclusivas insístese na construción dun sentido de comunidade, dunha forma de organización na que todos se senten aceptados e apoiados e na que cada un axude os seus compañeiros ó tempo que satisfán as súas necesidades educativas.

3. NOVOS PRINCIPIOS PARA O DESEÑO DUN CURRÍCULO RESPONSABLE

Para Udvari-Solner e Thousand a creación dun currículo responsable nunha escola inclusiva require a adopción dunha nova perspectiva que debería ser capaz de levarnos a unha reconceptualización das relacións entre sociedade, cultura, currículo e prácticas de ensinanza. Debemos entender que esta perspectiva “avalía criticamente desigualdades e instancias ou espazos de discriminación e identifica estratexias de cambio [...] Acelerando as reformas na educación e no currículo pola inserción da reformulación día a día do discurso dos profesores e dos alumnos” (1996, 183). A este respecto, deberíamos considera-la necesidade de reflexionar sobre a situación de marxinação das persoas con discapacidade, tanto dentro como fóra da escola, adoptando unha visión máis ampla que se vincule ós problemas de marxinação social. Porque é desde aí, desde onde podemos preguntarnos a quen

serve o currículo: “as novas tendencias curriculares proporcionannos medios lexítimos e politicamente aceptables non só para os nenos con discapacidades, senón tamén para un gran número de nenos que foron etiquetados xeralmente como de risco” (Pugach e Warger, 1996, 223). Neste sentido, os principios da escola inclusiva están ideoloxicamente vinculados coas metas da educación multicultural, entre as que Gollnick (1980, cit. por Udvari-Solner e Thousand, 1996) citaban as seguintes:

- fomenta-los dereitos humanos e o respecto ás diferencias,
- reconece-los valores culturais da diversidade,
- promove-la comprensión da existencia de formas de vida alternativas,
- establece-la xustiza social e a igualdade de oportunidades, e
- facilitar un reparto e distribución equitativa do poder entre individuos e grupos.

Como en todo proxecto que supoña a introducción de valores culturais novos, debería considerarse a necesidade de partir do que os profesores coñecen, xa que cando se trata de trasladar-las novas ideas á práctica, a experiencia ensinano-la facilidade coa que estas quedan asimiladas ás prácticas usuais. Polo que se refire ós alumnos con necesidades educativas especiais, Pugach e Warger (1996) sinalaron como principais dificultades para a reestructuración do currículo, a falta de concien-

cia curricular dos especialistas en Educación Especial e a forte tendencia a individualiza-los programas. Se entendemos que o deseño dun currículo responsable debe incorpora-los principios da educación comprensiva, isto é, partir dunhas bases diferentes ás tradicionalmente utilizadas, incorporando o coñecemento actual sobre os procesos de aprendizaxe, as estratexias de ensinanza e a organización escolar, será necesario facer fincapé na dificultade que existe para incorporar estes coñecementos.

Como apuntamos máis arriba, o deseño do currículo pode se-la oportunidade para reconsidera-lo modo en que se traballa, reflexionando sobre o significado que pode ter en cada caso concreto unha escola comprometida cunha educación que inclúa a todos. Empezando polo modo de entende-lo traballo entre os profesores. A este respecto, o sentido de comunidade que caracteriza as escolas inclusivas, deberíase traducir nunha forma de implicación, nun proxecto común, que asumise o desenvolvemento profesional dos docentes, como unha forma de socialización profesional oposta ó individualismo e ó illamento dominante.

Desde o noso punto de vista, estas serían as dúas cuestións de procedemento previas a calquera outra consideración, pois, aínda que os profesores non son os únicos que han de intervir no deseño curricular, si lles corresponde un papel fundamental nel porque son os que traducirán á práctica da clase as decisións tomadas:

El diseño para el profesor, además de su participación en la elaboración y desarrollo de todo el proyecto de centro, significa acciones como hacer planes de unidades amplias o de "lecciones" más concretas, guiones de contenidos, ponderar y seleccionar estos últimos, preparar actividades o tareas, planificar trabajos fuera del ámbito escolar, prever materiales a utilizar, confeccionarlos o seleccionarlos, acomodar el espacio y mobiliario en el aula en la medida de sus posibilidades, prever la utilización de recursos o lugares de uso común en el centro, decidir pruebas de evaluación, considerar estrategias de trabajo dentro del aula y fuera de ella para diferentes tipos de alumnos o ritmos de aprendizaje, distribuir el tiempo escolar y actividades semejantes (Gimeno, 1994, 309).

O profesor asume unha responsabilidade que debería entender como compartida ó se estar enfrontando a problemas comúns ós dos seus compañeiros; así, o esquema e a resolución de problemas prácticos non se deberían asumir individualmente e, aínda que se entenda que cada profesor ten as súas propias ideas de como ha de afrontar-las situacións prácticas de ensinanza, comparti-las incertezas e percepcións sobre estas situacións posibilitaría contemplalas desde diferentes perspectivas. No mesmo sentido que Gimeno (1988, 1994), entendémo-lo deseño como un tempo para pensa-la práctica.

Cando propoñémo-la reestructuración do currículo, facémolo sobre as posibilidades que nos ofrecen bases teóricas diferentes, pero acudimos a estas novas posibilidades ante

situacións que se presentan como problemáticas, no sentido de que parece que as solucións adoptadas no pasado non responden ás demandas actuais. Así suxerímo-la necesidade de cambiar, como necesidade de incorporar novas perspectivas ós problemas reais que se están evidenciando.

Que as clases onde os profesores ensinan sexan consideradas máis problemáticas, responde a cuestións de índole moi diferente en canto á relación entre a escola e a sociedade, que se traducen en políticas non exentas de contradicións que dificultan a práctica (García Pastor, 2000); fundamentalmente porque reducen o debate sobre o que a educación debe ser a cuestións técnicas, obviando as que verdadeiramente deben definir un proxecto cultural que guíe á hora de determinar cál é a forma axeitada de ve-lo mundo e de ensinalo (Terrén, 1999). Pensa-la práctica é pensar sobre todo isto, porque a práctica debe ter un sentido.

Entendemos que as clases son hoxe máis heteroxéneas, non só pola inclusión de alumnos con necesidades especiais, ou porque afortunadamente accedan máis alumnos durante máis tempo á escolarización obrigatoria, senón porque, culturalmente, aprendemos a contempla-las diferencias que hai entre os alumnos que temos diante. Sen embargo, asumir esta nova visión das diferencias —no caso de que así sexa— non nos pon a salvo dos problemas que xera esta nova visión en canto a como debemos responder a elas. A necesidade que ten o docente de

axusta-las súas prácticas ás novas condicións é un problema real, non retórico. Por iso, pensar na práctica significa cómo afrontar estas novas condicións e a posibilidade de adoptar solucións con respecto a cada unha das accións que os profesores realizan habitualmente.

4. DESENVOLVE-LO CURRÍCULO EN GRUPOS DE CLASE HETEROXÉNEOS

O primeiro problema que o profesor se encontra é cómo desenvolve-lo currículo nun grupo heteroxéneo. Heteroxeneidade que pode estar representada por (Skrtic, Saylor e Gee, 1996):

a) Alumnos cun extraordinario talento que avanza co seu ritmo natural de aprendizaxe.

b) Alumnos que progresan máis lentamente có resto.

c) Alumnos con retos específicos de aprendizaxe que necesitan unha axuda eficaz e creativa para optimiza-lo seu éxito.

Esta situación pode traducirse en que os diferentes alumnos responderán ó proxecto curricular de distintas maneiras, que Stainback e Stainback (1999) reducen ás tres seguintes:

— Moitos alumnos, que adquiriran case toda a información e as habilidades propostas, parecen sintonizar co que se trata de ensinalles, e con frecuencia aprenden máis do previsto.

— Outros alumnos adquiriran unha información e unhas habilidades



“O primeiro problema que o profesor se encontra é cómo desenvolve-lo currículo nun grupo heteroxéneo”.

mínimas dependendo das oportunidades que se lles ofrezan: máis apoio, máis tempo, máis ánimo para responder ó esforzo que implica para eles aprende-lo que se lles propón.

- Outros suporán para os profesores alumnos imposibles de ensinar, neste caso terán que referir esta imposibilidade á diferenza entre a situación actual do alumno e as aprendizaxes propostas. Polo tanto, deberanse guiar polos obxectivos de ensinanza máis próximos ós indicados no currículo. Buscando fórmulas para que este poida satisfacer as súas necesidades de participación na vida activa tanto dentro como fóra da escola. Tendo en conta que son estes alumnos os que os poñen a proba, os que lles axudan a aprender como ensinar a todos.

Efectivamente, moitos profesores non entenden cómo se pode ensinarlo mesmo a alumnos diferentes, esta idea baséase noutra previa, a de que tódolos alumnos deben chegar a sabe-lo mesmo, é dicir sobre as súas expectativas acerca do que consideran que deben se-los resultados da ensinanza. Isto obstaculiza o sentido do que debe significar a aprendizaxe para cada alumno e se o que está aprendendo é correcto ou non. Stainback e Stainback (1999) destacan a importancia de ter en conta no proceso de ensinanza algúns factores que inflúen no modo de aprender, entre os que destacan:

- *As claves naturais*: Os alumnos necesitan profesores que os axuden a aprender como utiliza-las súas habilidades de forma fluída e natural na súa ausencia, aplicando o aprendido en contextos naturais.
- *O contorno de aprendizaxe*: Os profesores teñen que procurar un ambiente estimulante que ampare o éxito do alumno. Para iso deben dispoñer dos materiais necesarios —incluídos os específicos que necesiten algúns alumnos— e planifica-la situación máis conveniente dos alumnos e deles mesmos.
- *A axuda individual*: A axuda que require cada alumno é diferente, e incluso a que necesita un mesmo alumno en diferentes situacións, polo tanto o profesor debe ser consciente das esixencias de axuda que poden requirir-las actividades planificadas.
- *A motivación do alumno*: Os profesores deben valorar-lo tempo que os alumnos empregan para aprender en relación coa motivación e os incentivos asociados ás aprendizaxes que se propoñen.
- *O ambiente de aprendizaxe*: Os profesores deben procurar unha estrutura positiva que anime á adquisición de condutas sociais de cooperación, protexendo as iniciativas dos alumnos.
- *A avaliación e axustes sobre a marcha*: Os profesores deben ter información sobre o grao de comprensión dos

contidos que van conseguindo os alumnos, traballando sobre os seus erros, intervindo na resolución de problemas e proporcionándolles oportunidades para que apliquen o aprendido.

Obviamente, debemos prescindir desa organización da clase en grupos por niveis de rendemento, que nos levan a configurar ambientes onde son frecuentes os antagonismos entre os diferentes grupos, a despreñar determinadas expectativas sobre a súa actuación, e a fomentar a concorrencia. Neste sentido, o establecemento de regras e procedementos debe contribuir a proporcionar un ambiente adecuado no que se desenvolvan as actitudes acordadas co respecto ó outro, a axuda mutua, creando unha interdependencia positiva entre os alumnos, en detrimento da concorrencia e as situacións de fricción entre eles. O recoñecemento da valía de cada un debe expresarse mediante a valoración dos logros individuais e da súa contribución ó grupo. En definitiva, traballar cun grupo de clase heteroxéneo significa que a organización da clase pode ser máis complexa e que o profesor debe ceder responsabilidade ós propios alumnos, fomentando o control sobre o seu propio proceso de aprendizaxe, á vez que asume iniciativas e argumentos dos alumnos para o establecemento de normas. Polo tanto estamos aludindo a:

— Novos modos de organización e xestión da clase.

— Novos modos de traballar (diversificación das estratexias de ensinanza).

— Novos modos de avaliar a aprendizaxe dos alumnos.

5. A ADAPTACIÓN COMO ALGO CONSUBSTANCIAL Ó PROCESO DE PLANIFICACIÓN DA ENSINANZA

O dito ata agora lévanos a caracterizar os procesos de adaptación curricular como aqueles mediante os cales o profesor fai posible que a proposta curricular sexa aprendible para os alumnos que forman o seu grupo-clase. Desafortunadamente, para unha gran parte dos docentes adaptación significa hoxe algo imposto, un traballo engadido que se asocia á presenza de alumnos con necesidades educativas especiais nas súas clases, que se asume como algo diferente ó que é a súa práctica habitual. Explicamos nun traballo anterior a nosa posición con respecto ó uso das chamadas Adaptacións Curriculares Individuais (García Pastor e Gómez Torres, 1998), argumentando como constituíron unha contemporaneización da individualización da ensinanza, entrando en contradición con moitos dos supostos asumidos na reforma educativa, tanto os que se refiren a unha educación comprensiva, como os que se refiren á diversidade; perpetuando unha resposta técnica que, no caso dos alumnos con necesidades educativas especiais, significou que se perpetúe o que antes denominamos perspectiva de acceso. A adaptación

que, segundo Pugach e Warger, “continúa sendo unha das máis explícitas e identificables contribucións dos profesores de Educación Especial para os alumnos integrados”, fallou precisamente no mantemento desta perspectiva que pouco se presta á colaboración entre os profesores, xa que en ningún momento se entra a debate-la materia que se ensina e por qué, de tal maneira que as adaptacións contribúen ó mantemento do currículo, opoñéndose á necesidade de redeseño: “o que realmente pode levar á necesidade de máis adaptación —de máis Educación Especial— en primeiro lugar, e, de feito, a ser unha das máis poderosas vías que afecten ó potencial do seu éxito na escola” (Pugach e Warger, 1996, 213).

Esta situación afástase de tódolos supostos desde os que nos vimos referindo á planificación curricular, pero, é máis, a maneira en que se lles solicita ós profesores que realicen estas adaptacións curriculares por escrito parece ignorar todo o que a investigación sobre os docentes pon de manifesto.

Lo importante de cualquier programación escrita es que sea reflejo real de los esquemas mentales, individuales o de grupo, de las decisiones realistas, y no de exigencias burocráticas que deben seguir una determinada pauta [...] (Gimeno, 1994, 314).

Estes esquemas ós que alude Gimeno representan a construción persoal, idiosincrática, das percepcións do profesor sobre as situacións profesionais:

el desarrollo de ese esquema tiene que seguir un proceso cíclico de investigación en la acción: pensar antes que decidir, observar o registrar lo que ocurre cuando se realiza y aprovechar los resultados o anotaciones tomadas sobre el proceso seguido para volver a diseñar [...] (*ibidem*).

Neste sentido, e como sinaláramos máis arriba, a planificación pódese presentar como un proceso de resolución de problemas, que debe ter en conta que as solucións que o profesor lle dá a unha situación problemática dependen dos seguintes factores relacionados entre si (Gimeno, 1994, 316):

- Os dilemas ou posibilidades de planificación.
- A previsión global das metas que se poden alcanzar nunha determinada situación.
- A experiencia previa do profesor.
- Os materiais dispoñibles.

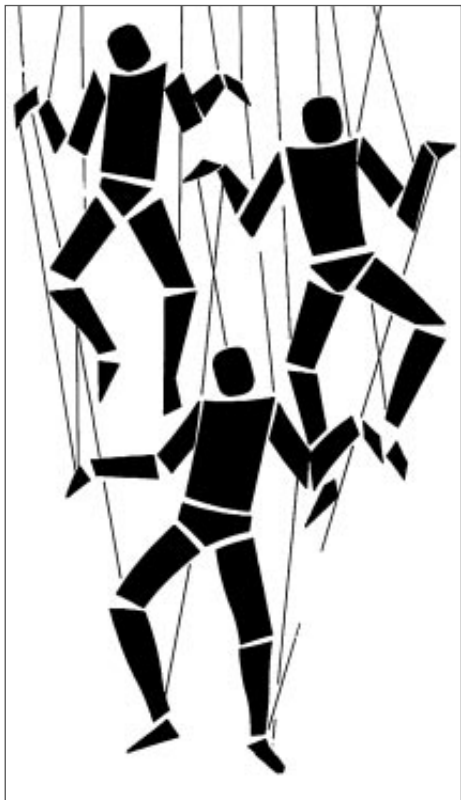
Desde o noso punto de vista, a axuda que se lles ha de prestar ós profesores para responder ós requirimentos dunha clase heteroxénea, unha clase inclusiva, débese dirixir ó debate sobre os dilemas que a planificación expón en torno a estes factores. Fronte ó plan previsto e pechado que supón adapta-lo currículo para un ou dous alumnos dunha clase, independentemente das actividades previstas para todo o grupo, debemos traballar sobre un plan aberto a diferentes posibilidades capaces de implicar a tódolos alumnos e sobre as observacións realizadas coa posta en marcha do plan

e os seus resultados. Desta forma, parécenos necesario que os profesores se observen uns a outros e que os seus rexistros, formais ou informais, sirvan para manter unha comunicación entre eles, para considera-los puntos fortes ou débiles das súas prácticas e para solicita-lo tipo de axuda que cren necesitar.

A planificación das actividades que se desenvolven nunha clase implica a realización de moitas tarefas que revisten diferente grao de dificultade, en relación cos coñecementos e habilidades que se propón ensina-lo profesor. En principio, temos que entender que o nivel ó que cada alumno pode chegar necesariamente ha de gardar relación co nivel de aprendizaxe anterior e coa axuda que poidamos proporcionarlle para incorpora-las novas aprendizaxes, ademais de coa motivación que suscite o tema proposto, é dicir, a vinculación cos seus intereses vitais. Así, debemos partir dunha *concepción dos contidos* non só flexible en canto ó nivel da información, senón tamén relevante en canto ó seu significado experiencial. Cando Wigle e Wilcox (1996) se refiren a un currículo relevante, aluden a unha perspectiva menos academicista, no sentido de recoñecer múltiples perspectivas no estudio e a consideración dos problemas, cunha postura oposta á fragmentación de contidos e habilidades en materias delimitadas temporalmente con rixidez. Na mesma liña, Udvari-Solner e Thousand (1996) sinalan que o currículo debería ser interdisciplinario ou temático, é dicir, que os problemas

ou temas de estudio deberían ser abordados desde diferentes perspectivas, aínda que desde unha mesma consideración curricular. Isto é o que lles permitirá ós alumnos aprecia-la influencia destas diferentes perspectivas nas súas propias vidas ó poder facilitar-lles elementos para analizar e resolve-los seus propios problemas. Haberá que ter en conta, pois, que no esquema das actividades da clase, a consideración dos contidos depende de decisións anteriores cos demais profesores, sobre todo cando os alumnos dun mesmo curso traballan con diferentes profesores en cada materia.

A pesar de que o contido parece se-lo maior obstáculo, observamos como os profesores habitualmente establecen diferentes niveis nas súas clases para traballa-los distintos temas; sen embargo, forman grupos de alumnos segundo este nivel, que realizan tipos de actividades moi diferenciadas. Polo tanto, pensamos que o principal cambio debe residir en modificar esta *forma de agrupamento*, diversificando as tarefas, de maneira que se adapten ás necesidades de cada alumno e que non se sintan identificados polo seu nivel. O primeiro paso para planifica-la actividade será pensar cómo van traballa-los alumnos para aproveitar mellor os recursos que eles mesmos nos ofrecen, qué habilidades e coñecementos previos duns poderían constituír unha axuda importante para outros. Aínda que o procedemento máis próximo ó usual traballo individual adoita se-lo traballo por parellas, debemos ter en



“Aínda que o proceso de ensinanza sexa igual para tódolos alumnos, débese estruturar de forma diferente para cada un deles”.

conta que a primeira condición é a creación dunha situación de interdependencia positiva, polo que non se trata de poñer simplemente a un de máis nivel con outro de menos nivel, senón buscar asociacións nas que cada compañeiro aprenda algo produto desta relación co outro. As *estratexias de ensinanza* deben responder á natureza dos contidos e ó que se pretenda que os alumnos aprendan con eles e, aínda

que o proceso de ensinanza sexa igual para tódolos alumnos, débese estruturar de forma diferente para cada un deles. Non só se trata de descubri-lo estilo de aprendizaxe de cada alumno, senón de adaptar constantemente a súa interpretación dos contidos en diferentes momentos e a diversos alumnos (Stainback e Stainback, 1999). Isto supón desprezar un gran número de estratexias diversificadas que posibiliten que distintos alumnos participen das mesmas aprendizaxes mediante experiencias compartidas. Pódese partir inicialmente daquelas estratexias que probaron as súas vantaxes para facilita-la aprendizaxe en clases heteroxéneas, entre elas Williams e Fox (1996) sinalan as seguintes:

- Aprendizaxe cooperativa.
- Equipos de colaboración.
- Parellas de aprendizaxe.
- Titorización de compañeiros.
- Responsabilización do alumno.
- Resolución creativa de problemas.

Isto non implica que durante todo o tempo os alumnos deban traballar deste modo, é posible combinar diferentes estratexias segundo as actividades que se desenvolverán no transcurso da clase. As presentacións do profesor adoitan facerse para o gran grupo, así como as revisións do traballo anterior se fan individualmente. De tódalas formas, debemos ter en conta que para desenvolver un currículo na dirección á que estamos apuntando é

necesario reconsidera-la organización do tempo, de tal maneira que sexa este o que se axuste ás necesidades existentes e non ó revés.

Á organización do espazo e do tempo aludimos nun traballo recente (García Pastor, Díaz Noguera e López Martínez, en prensa) cando nos referiamos ó necesarias que son a adaptabilidade e a compatibilidade para unha organización versátil do centro. A adaptabilidade atinxe á flexibilidade, mentres que a compatibilidade concirne a unha modificación sucesiva, coherente, da configuración do centro educativo en función das súas necesidades. Martín-Moreno (1996, 414), definía a versatibilidade como un paso máis alá da flexibilidade, falando dos centros “cuya estructura organizativa no ha sido definida de modo definitivo y permanente, sino que se ha previsto con la suficiente flexibilidad como para permitir posibilidades de cambio y reorientación de parte o la totalidad de sus fórmulas organizativas, en función de los modelos socioeducativos que se pretendan desarrollar en cada caso”. Esta concepción do centro versátil difire extraordinariamente da organización taylorista nas súas dimensións organizativas básicas, entre elas na diversificación do espazo e do tempo.

Ata aquí, tratamos algunhas cuestións que nos parecen importantes á hora de planificar e desenvolve-lo currículo, considerando a necesidade de pensar ou repensa-la práctica actual en relación co que entendemos que debería ser unha resposta adecuada a

tódolos alumnos, incluídos aqueles con necesidades educativas especiais; sen embargo a forma que ha de adopta-la resposta concreta que elabore cada centro, desde o momento que se ha de axustar a contextos concretos, é indisoluble das características idiosincráticas destes. Polo tanto, ideas procedentes do coñecemento e a experiencia que posuímos deben ser traducidas en cursos de acción particulares, a través dunha aprendizaxe continua. É así como se concibe hoxe que as organizacións aprenden e, neste sentido, a escola non é unha excepción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1995): *Necesidades especiales en el aula*, Madrid, Narcea.
- _____(1999): “Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: Algunos retos y oportunidades”, en M. A. Verdugo e C. Jordán (eds.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*, Salamanca, Amarú, 15-37.
- Apple, M. (1986): *Ideología y Currículum*, Madrid, Akal.
- _____(1996): *El conocimiento oficial. La educación democrática en una época conservadora*, Barcelona, Paidós.
- Davidson, B. (1988): “The curriculum. Some issues for debate”, en L. Barton (ed.), *The politics of special educational needs*, Londres, Falmer Press, 161-174.

- García Pastor, C. (1993): *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*, Barcelona, PPU.
- _____(1997): "La construcción de una escuela democrática", en P. Arnaiz e outro (eds.), *10 años de Integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*, Murcia, Servicios de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 355-383.
- _____(1998): "Significado de la autonomía en el desarrollo de la escuela inclusiva", *Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*, Madrid, Departamentos de DOE de la Universidad de Alcalá, Universidad Complutense e UNED, 351-359.
- _____(1999): "Diversidad e inclusión", en A. Sánchez Palomino e outros, *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI*, Almería, DOE de la Universidad de Almería y Consejería de Asuntos Sociales, 11-29.
- _____(2000): "Diversidad: retórica y práctica", en Actas del XII Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía: *Hacia el tercer Milenio: Cambio educativo y educación para el cambio*, (Tomo I: Ponencias), Madrid, SEP, 575-618.
- García Pastor, C., e M. J. Gómez Torres (1998): "Una visión crítica de las adaptaciones curriculares", en *XV Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial (Diversidad y Educación I)*, Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- García Pastor, C., L. Díaz Noguera e A. López Martínez (en prensa), "Organización y diversidad", *XXI Revista de Humanidades*, 3.
- Gimeno, J. (1988): *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- _____(1994): "Ámbitos de diseño de la enseñanza", en J. Gimeno e A. Pérez Gómez (eds.), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 265-333.
- Goodland, G. I. (1983): "Individuality, Commonality and curricular practice", en G. D. Fenstermacher e G. I. Goodland (eds.), *Individual differences and the common curriculum*, Chicago, The National Society for the Study of Education, 300-318.
- Hegarty, S., A. Hodgson e L. Clunies-Ross (1988): *Aprender Juntos: La integración escolar*, Madrid, Morata.
- Kemmis, S. (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata.
- Kirk, G. (1989): *El currículum básico*, Madrid, Paidós-MEC.
- Martín-Moreno, Q. (1996): *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*, Madrid, Sanz y Torres.

- Popkewitz, T. S. (1983): "The sociological bases for individual differences: the relation of solitude to the crow", en G. D. Fenstermacher e G. I. Goodland (eds.), *Individual differences and the common curriculum*, Chicago, The National Society for the Study of Education, 44-74.
- Pugach, M. C., e C. L. Warger (1996): "Challenges for Special Education-Curriculum Reform Partnership", *The Journal of Special Education*, 29, 212-223.
- Skrtec, T. M. (1991): "The Special Education Paradox: Equity as the way to Excellence", *Harvard Educational Review*, 61, 2, 148-206.
- Skrtec, T. M., W. Saylor e K. Gee (1996): "Voive, collaborationa and inclusion", *RASE*, 17, 5, 271-283.
- Stainback, S., e W. Stainback (1999): *Aulas inclusivas*, Madrid, Narcea.
- Terrén, E. (1999): *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*, Barcelona, Anthropos-Universidade da Coruña.
- Udvari-Solner, A., e J. Thousand (1996): "Creating a responsive curriculum for inclusive school", *RASE*, 17, 3, 182-192.
- Vlachou, A. D. (1999): *Caminos hacia una educación inclusiva*, Madrid, La Muralla.
- Wigle, S. E., e D. J. Wilcox (1996): "Inclusion. Criteria for the Preparation of Education Personnel", *RASE*, 17, 5, 323-328.
- Williams, W., e T. J. Fox (1996): "Planning for inclusion. A practical process", *Teaching Exceptional Children*, 2, 6-13.

