

CONTEXTOS ESCOLARES INCLUSIVOS E ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

*José Antonio García Fernández**
Universidade Complutense
de Madrid

A implantación de políticas educativas de integración dos alumnos discapacitados en centros ordinarios marcou un importante fito na democratización dos sistemas educativos, ó unificar no mesmo circuíto os itinerarios educativos, tanto dos alumnos ata entón considerados aptos como dos excluídos del. Non obstante, tras case tres décadas de políticas e prácticas integradoras, debemos preguntarnos se, máis alá do seu recoñecemento fozmal, tales medidas se traduciron nunha igualdade real de oportunidades de acceso a unha educación de calidade e, por outra parte, analiza-las luces e as sombras que proxectan os efectos que produciron sobre a innovación e o cambio educativos, así como os novos retos impostos polas condicións sociais, económicas e culturais do momento actual, en relación coa atención á diversidade. As reflexións recollidas a continua-

ción diríxense á participación neste debate.

1. A DETERMINACIÓN SOCIAL E IDEOLÓXICA DA RESPOSTA Á DIVERSIDADE

Debido ó seu carácter histórico, as diferentes maneiras como a sociedade lles responde ós alumnos con discapacidades reflicte os límites establecidos por ela mesma ó definir a quen debe educar e por qué (García Pastor, 1993, 22). Os programas educativos manteñen unha dependencia relativa con respecto á política social dun determinado momento así como co seu contido ideolóxico (Pérez Gómez, 1978; Apple, 1987; Popkewitz, 1988). Atendendo a estes criterios e de forma moi esquemática, podemos diferenciar tres etapas, representadas no Cadro 1.

* Profesor Titular de Didáctica e Organización Escolar.

Cadro 1. Respostas que lle deu a escola á diversidade

Ata os anos 60	Anos 60/80	A partir dos anos 90
SEGREGACIÓN	INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
Suposto básico	Suposto básico	Suposto básico
Baseada nunha suposta homoxeneidade.	Supón que alguén non encaixa ben. Polo tanto hai que integralo.	Supón modifica-lo sistema para responder a todo o alumnado.
<ul style="list-style-type: none"> - Non se acepta que a escola non está estruturada para facer fronte ás necesidades de tódolos alumnos. - Os alumnos con dificultades non contan ó non se axustaren ó modelo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Non se acepta que a escola non está estruturada para facer fronte ás necesidades de tódolos alumnos. - Introdúcense recursos, modificacións (apoios, adaptacións, etc.), pero a estrutura segue igual. - O problema é "¿como integrar <i>algúns</i> alumnos?" - Téñense en conta os alumnos con dificultades a partir da súa consideración como grupo identificable. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trátase de acomoda-la institución á realidade: tódolos alumnos son diferentes, con iguais dereitos. - Céntrase nas necesidades de cada membro da escola. - O problema non é "cómo integrar <i>algúns</i> alumnos", senón cómo desenvolver un sentido de comunidade que fomente o éxito en tódolos membros da escola. - Baséase na interdependencia, a responsabilidade e o respecto.

1.1. A INSTITUCIONALIZACIÓN DA DISCAPACIDADE: A EXCLUSIÓN

A Educación Especial sería impensable sen a institucionalización da escola obrigatoria e sen a existencia previa doutras institucións de normalización, de "instituciones productoras de un tipo de normalidad que es presentada de forma normativa como la única normalidad posible" (Álvarez Uría, 1996, 91). A propia escola, respondendo ás demandas económicas da industrialización, establecerá as diferencias e xurdirá o problema de

qué facer cos que non encaixan nesta categoría. Desde finais do século XIX, a escola establecerá os estándares do que se consideraba normal: ó chegar a certa idade os nenos debían ser capaces de ler e escribir. Aqueles que non aprendesen a facelo serían considerados "anormais".

A resposta ás dificultades de aprendizaxe basearase na busca dunha suposta homoxeneidade do alumnado, que predeterminará a modalidade de escolarización en función da capacidade e/ou as limitacións do suxeito.



Cando alguén non encaixa nunha suposta homoxeneidade haberá que modifica-lo sistema para encaixa-la persoa.

1.2. ALGUÉN NON ENCAIXA BEN: A INTEGRACIÓN

Fronte á institucionalización da discapacidade, a partir da década dos sesenta, comezará a cuestionarse a práctica segregadora e o modelo médico no que se apoia¹. Como consecuencia disto, a Educación Especial experimenta un cambio importante, desprazándose a énfase a destaca-lo seu encadramento dentro da educación xeral (UNESCO, 1973). Este cambio reflicte unha nova actitude social e ideolóxica que comeza a producirse nos países do norte europeo a partir dos enfoques normalizadores. A significación do contorno onde se desenvolve a vida da persoa deficiente, adquire unha importancia decisiva, de tal

maneira que en EEUU, a partir da aplicación da *Public Law 94-142*, chegan a definirse administrativamente as categorías ambientais para a provisión de servizos para este grupo de alumnos: aulas ordinarias, aulas de recursos, aulas de educación especial, aulas en centros específicos e institucións residenciais (Deno, 1970). No Reino Unido, o *Informe Warnock* (1978), supuxo un importante avance na apertura da Educación Especial, e alcanzou unha grande influencia na súa reconceptualización ó centra-lo seu obxecto máis que en determinadas categorías de déficit en “la satisfacción de las necesidades especiales de un niño con objeto de acercarse, en lo posible, al logro de los fines de la educación” (Warnock, 1987, 47). Neste contexto aparece o concepto de necesidades educativas especiais en relación co fornecemento de servizos para satisfacelas. Máis que centrarse na situación fíxase nos recursos, que van desde as medidas de adaptación curricular ata a provisión de medios de acceso alternativos, tanto técnico-pedagóxicos como materiais.

O movemento integracionista en España afunde as súas raíces nunha certa maneira de entende-las funcións da educación obrigatoria, os dereitos de tódolos cidadáns e a responsabilidade

¹ Por estes mesmos anos prodúcese o movemento da antipsiquiatría (Bassaglia) e no terreo educativo os enfoques críticos da *análise institucional* (Lobrot, Lapassade, Vásquez e Oury), a desescolarización (Reimer, Ivan Ilich, Mendel, Voght...) e a *teoría sociolóxica da reprodución* (Bourdieu e Passeron, etc.) entre outras propostas baseadas, por unha parte, nas análises teóricas que teñen en común o cuestionamento dos sistemas de dominación a través das institucións (Foucault, Althusser, Gramsci) e, por outro lado, na corrente emancipatoria (Freire) e a tradición pedagóxica renovadora herdada da Escola Nova. É sintomático que se ignoren estas influencias na maioría dos estudos históricos sobre a Educación Especial.

de do grupo social na tarefa de potencia-lo desenvolvemento de tódolos seus membros (EDIS, 1987). Os cambios sociais e políticos consecuentes á chegada da democracia anteceden a lexislación sobre a integración e á súa práctica². A declaración explícita que fai a Constitución Española da igualdade de dereitos de tódolos cidadáns e da súa non discriminación ante tal recoñecemento reflicte os valores democráticos da nosa sociedade, que se proxectarán na Lei de Integración Social dos Minusválidos de 1982. No campo educativo, o R.D. 334/1985 de ordenación da Educación Especial introduce a nova conceptualización da Educación Especial e pon en marcha o Programa de Integración, verdadeiro punto de inflexión nas políticas educativas de atención á diversidade en España. Estas serán recollidas posteriormente na LOXSE, no sentido de promover unha escola comprensiva que acepte e respecte as diferencias, e desenvolvidas no Real Decreto 696/95 de ordenación da educación dos alumnos con necesidades educativas especiais e o R.D. 299/1996 polo que se ordenan as accións dirixidas á compensación das desigualdades en educación.

A pesar destes avances lexislativos e apresada na visión burocrática da política educativa³, a integración foi construída como un problema técnico de adecua-los recursos ós alumnos en función das súas insuficiencias. A influencia do modelo “aptitude-tratamento” —inspirado no discurso médico e psicolóxico aínda predominante—, favoreceu entre os profesionais da educación a tendencia a demandar ou a establecer un programa paralelo que adquire o carácter típico dun programa compensatorio para un grupo de nenos “especial” (adaptacións curriculares). En consecuencia, a pesar da retórica do discurso da Administración, a integración non sempre ten como resultado unha provisión educativa integradora.

O cambio auténtico que vai máis alá do traslado dun espacio a outro e da superación dos hábitos da Educación Especial tradicionais, como establece Slee (1996, 129) “se ve debilitado porque los administradores educativos, los profesores, los proveedores de educación especial y los formadores del profesorado no abandonan los discursos de la discapacidad acrícos”. Aínda subsiste certa resistencia a supera-la conceptualización tradicional da discapacidade que, centrando as causas das

2 As primeiras aproximacións oficiais á corrente de integración escolar (Plan Nacional de Educación Especial: INEE, 1979) estaban inspiradas no enfoque americano centrado no emprazamento. Máis tarde evolucionaría cara a un enfoque aberto baseado no concepto de necesidades educativas especiais (R.D. 334/1985 de ordenación da Educación Especial; LOXSE), máis preto do propugnado polo *Informe Warnock* (1978). Tras un período de activismo e voluntarismo iniciais abriuse paso un afán realista de cambio, baseado na investigación e na reflexión sobre a experiencia acumulada.

3 As primeiras críticas recibidas polo movemento integrador a escala mundial dirixíanse principalmente ó feito de que a súa fundamentación fose ideolóxica e social, máis ca científica e pedagóxica. Concretamente, en España cuestionaban a súa forma de implantación “con un escaso debate profesional y social, junto a una casi

dificultades para aprender nas condicións biolóxicas ou psicolóxicas individuais, presta ós sistemas social e educativo, así como a moitos profesores, a xustificación para verse menos comprometidos. As causas que dificultan a aprendizaxe considéranse internas ó suxeito, polo tanto, anteriores e externas á escola⁴, o que fai que as expectativas da escola cara a estes alumnos sexan moi baixas. Tense en conta o alumnado con dificultades a partir da súa consideración como grupo identificable. Un fiel reflexo desta situación é a frase frecuentemente empregada por determinados docentes cando se lles pregunta polo número de alumnos ó seu cargo, “vinte alumnos e dous de integración”. A exclusión física foi substituída pola exclusión conceptual, curricular e social, xa que a escola non está estruturada para facer fronte ás necesidades de tódolos alumnos. Introdúcense recursos, modificacións (apoios, adaptacións, etc.), novos termos, pero a estrutura permanece intacta. O problema é “cómo integrar *algúns* alumnos”.

1.3. COMPARTIR E COOPERAR: A INCLUSIÓN

Baixo a conceptualización de necesidades educativas especiais, estamos recoñecendo implicitamente que as causas desas dificultades de aprendizaxe teñen unha orixe interactiva

(Wedell, 1981) e polo tanto son relativas, é dicir, dependen tanto das deficiencias internas do neno, como das deficiencias do contorno en que este desenvolve a súa vida. As repercusións deste enfoque para a ensinanza fan que se cuestione o sistema educativo xeral, os seus propósitos, a súa selección dos contidos culturais e as súas prácticas pedagóxicas. Baséase na interdependencia, a responsabilidade e o mutuo respecto, centrándose nas necesidades de cada membro da escola. En definitiva, esixe reconceptualizalo currículo como eixe organizador de todos estes procesos e elementos, e modifica-lo sistema para responder a todo o alumnado, acomodando a institución á realidade: tódolos alumnos son diferentes con iguais dereitos. O problema non é xa “cómo integrar *algúns* alumnos”, senón cómo desenvolver un sentido de comunidade que fomente a axuda para que tódolos membros da escola alcancen o éxito.

O reto dunha escola comprensiva⁵ ten como principais dificultades a conceptualización selectivo-competitiva dominante no modelo escolar transmisor-reproductor, baseado na homoxeneización e segregación do alumnado. Para afrontar con éxito este reto, o primeiro é tomar conciencia dos distintos ámbitos en que se manifesta a diversidade nos contextos escolares: de

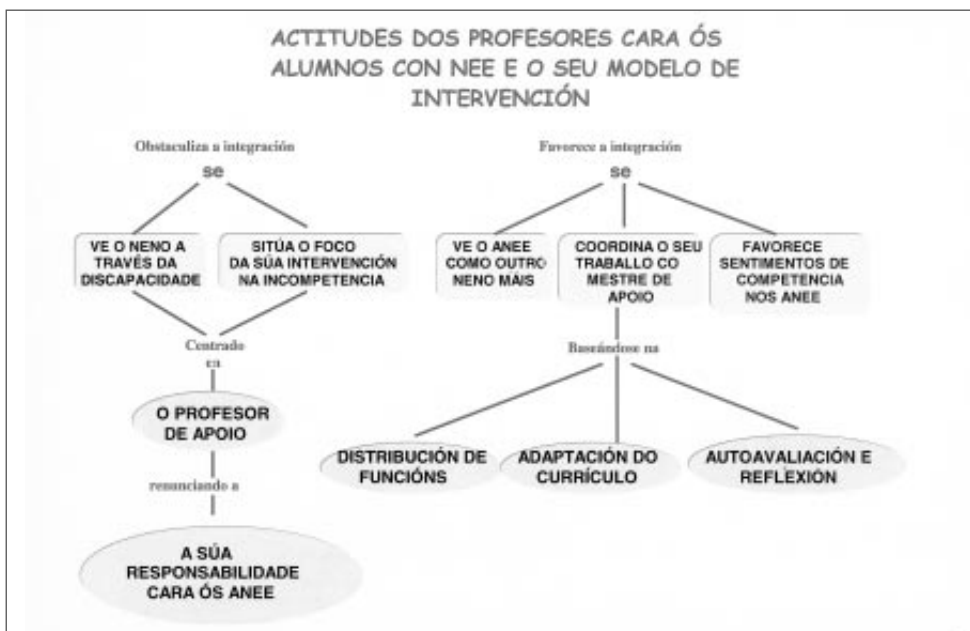
total ausencia de investigación y formación específica del profesorado” (Verdugo e Arias, 1992), que identificaba a súa regulación político-administrativa co cambio real das prácticas e estruturas escolares (Pérez de Lara, 1995).

⁴ Hipótese do *handicap* escolar (Lerena, 1976).

⁵ Utilizo o termo “escola comprensiva” por “escola inclusiva”, ou “escola para todos”, por estar máis xeneralizado na nosa cultura escolar.

ideas, experiencias e actitudes; de estilos e ritmos de aprendizaxe; de motivacións, intereses e expectativas; de capacidade e ritmos de desenvolvemento; diversidade cultural, étnica, lingüística; de xénero; de idades, etc. Por outra parte están os condicionantes institucionais —a maioría fóra do control dos profesores— como a súa regulación administrativa, o orzamento dedicado á educación, o modelo curricular, a provisión de recursos, etc. Por último, existen certos condicionantes prácticos —en boa parte baixo o control dos profesores e a comunidade escolar—, como son a concreción curricular para o centro, a aula e cada alumno individual, a metodoloxía, a organización, etc.

A provisión de novos recursos e a realización de adaptacións curriculares individuais (A.C.I.) para os alumnos con n.e.e. son dúas novas medidas que foron introducidas na escola pola integración escolar. Pero nin son as únicas posibles, nin sempre as máis necesarias. Aínda no suposto de que tales recursos e adaptacións fosen proporcionados en grao suficiente, apoiándose unicamente neles seguiría deixando intacta a función xerarquizadora e competitiva do sistema. Enmarcadas dentro dun enfoque “centrado no individuo”, non se enfocan desde unha proposta de mellora xeral das escolas. Como Brophy e Hancock (1988) sinalan, os programas de intervención non se deben dirixir unilateralmente ós alumnos con n.e.e., senón que requiren





Algunhas persoas con discapacidade mostran unha gran necesidade de comunicación.

esquemas máis globais que alcancen a todo o centro. Moi sinteticamente, estes programas deben abrangue-los seguintes ámbitos:

a) Os alumnos discapacitados e socialmente incompetentes: buscando a mellora da súa competencia social mediante o adestramento en habilidades sociais, e a mellora da súa autoestima e sentimentos de autosuficiencia mediante un ensino orientado ó éxito.

b) Os demais alumnos da escola: modificando as súas actitudes de prexuízo, fomentando a tolerancia, respecto, axuda e solidariedade; mediante o adestramento de habilidades sociais dentro do grupo (Hollinger, 1987;

García Fernández, 1993); a aprendizaxe cooperativa e a titoría entre compañeiros, etc.

c) O contexto escolar: no macro-contexto (valores, estándares de conducta social esixida, sensibilización cara á aceptación da diversidade, traballo en equipo dos profesores, consideración da diversidade na planificación xeral, autoavaliación institucional, participación dos pais e da comunidade, etc.) e no microcontexto (estructuración cooperativa da aprendizaxe, control e adaptación do currículo, etc.).

d) O profesor: mediante a mellora da súa competencia (habilidades de procesamento e toma de decisións,

manexo e xestión das situacións educativas, etc.), habilidades para favorecer iniciacións de interacción entre alumnos, modificación de actitudes (percepcións prexulgadas do profesor), habilidades para asegurar sentimentos positivos nos alumnos, non centrarse nas áreas deficitarias senón na ensinanza diferenciada, habilidades de xestión cooperativa da ensinanza, emprego de estratexias de instrución directa, autoformación, etc.

e) O currículo: mediante unha selección cultural feita con esquemas diversificadores e adaptativos, xeneralizando en diferentes situacións e actividades curriculares as destrezas sociais adquiridas, planificando a ensinanza das destrezas, normas e actitudes máis usuais na comunidade, de maneira aberta ás diferencias culturais.

2. MELLORA-LA INTERACCIÓN ENTRE IGUAIS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Un dos supostos iniciais do movemento integrador consistía na idea de que a presenza de alumnos con n.e.e. nas aulas ordinarias incrementaría a súa interacción cos iguais non discapacitados, á vez que unha maior aceptación por parte destes. A experiencia e a investigación evidenciaron que, sendo necesaria, esta condición é insuficiente (García Fernández, 1993), xa que tal interacción non se produce sempre nin na medida necesaria. Gresham (1987), referíndose a nenos

con atraso cognitivo, atribúe este feito á incompetencia social destes alumnos, polo que a intervención consistiría no adestramento sistemático das súas destrezas sociais. Investigacións propias (García Fernández, *ibid.*) revelan que a débil interacción entre alumnos de ambos grupos non se debe só á probable incompetencia social dos discapacitados, senón que tamén está condicionada por determinadas características contextuais dos centros escolares, como as actitudes e expectativas dos profesores, os prexuízos perceptivos dos compañeiros e a forma de estrutura-la aprendizaxe e as actividades escolares.

Trátase de articula-la atención ás necesidades específicas do neno coas súas necesidades de desenvolvemento global, con especial énfase na autoestima, xa que o axuste persoal do alumno con necesidades educativas especiais é fundamental para o seu proceso de integración. O baixo *status* sociométrico, a incompetencia para interactuar cos iguais e unha baixa autoestima adoitan ir asociados con sentimentos de ansiedade e temor ó fracaso, interferindo nas súas tentativas de relación social e de execución de tarefas escolares, de modo que a tarefa principal do profesor con estes nenos consistirá en garantir que teñan sentimentos positivos cara a si mesmos. A intervención para mellora-la integración dos alumnos con n.e.e., polo tanto, debe ter como principal obxectivo mellora-lo seu *status* sociométrico no grupo de iguais, incrementando a súa interacción como mecanismo básico para pro-

move-la súa aceptación (Johnson e Johnson, 1987) e os sentimentos de autosuficiencia.

2.1. ACTUAR SOBRE OS PREXUÍZOS PERCEPTIVOS DOS IGUAIS

O proceso polo que os nenos desenvolven percepcións sociais de prexuízo cara ós seus iguais discapacitados non está suficientemente claro. Pero si parece que o feito de adquirir unha determinada reputación ou *status* sociométrico non depende soamente da conducta propia, senón que está influenciado polas percepcións dos nenos sobre os seus compañeiros. As explicacións que lles dan os rapaces ás condutas dos seus iguais varía en función de que estes lles sexan gratos ou non; avalían a súa conducta negativa como problemas estables e característicos e a conducta positiva como esporádica e non representativa. Noutras palabras, tenden a espera-lo mellor dos populares e o peor dos impopulares, asignándolle significado á conducta dos seus compañeiros de acordo co *status* social destes dentro do grupo, baseado frecuentemente en atribucións e percepcións estereotipadas. É preciso, polo tanto, orienta-la intervención cara á adquisición de percepcións realistas dos alumnos discapacitados e socialmente incompetentes por parte dos seus compañeiros, xa que a historia dos problemas de conducta dos primeiros pode se-lo resultado dunha reputación negativa con importantes efectos sobre a súa autoimaxe e o seu axuste social. Stainback e Stainback (1982) refírense á

eficacia do adestramento dirixido ós alumnos non discapacitados para interactuar cos seus compañeiros discapacitados, apoiándose en razóns como as seguintes:

a) Estes alumnos tenden a interactuar pouco cos seus compañeiros discapacitados e prefiren relacionarse cos que non o son.

b) No futuro os alumnos non deficientes convivirán con persoas discapacitadas no traballo, en lugares comunitarios, ou ben como pais de tales nenos. As habilidades para a comunicación positiva (de aceptación, non compasiva nin sobreprotectora, senón de colaboración recíproca) con persoas de diferente capacidade é unha destreza social de valor, de imprescindible inclusión en todo currículo escolar.

c) O adestramento dirixido exclusivamente ós alumnos con n.e.e. ofrece limitacións para o mantemento duradeiro, a xeneralización e transferencia das habilidades sociais adquiridas. É necesario adestrar a tódolos alumnos para interactuar cos máis pasivos, torpes ou socialmente incompetentes.

Realiza-lo adestramento no contexto natural da aula, implicando a tódolos alumnos, é un modo eficaz de orienta-lo axuste social dos nenos discapacitados, xa que proporciona situacións nas que, ó tempo que uns adquiren as destrezas sociais necesarias, os demais aprenden a non reforzalas condutas inadecuadas dos seus compañeiros, a iniciar e manter interaccións constructivas e, sobre todo, a

mellorar e precisa-la súa percepción daqueles. Está comprobada a capacidade dos nenos para actuar como eficaces axentes de modificación de conducta dos seus compañeiros menos competentes (Kalfus, 1984). Isto será posible se se lles ensina a ignora-las iniciacións inadecuadas destes e a evitar todo tipo de conductas reforzadoras das súas inhabilidades sociais. Se non se lles ensina como interactuar con outros nenos menos competentes socialmente pódense extinguir conductas que acaban de aprender, por ignorar ou sanciona-los seus intentos imperfectos (Strain *et al.*, 1984). O foco para os nenos socialmente incompetentes estaría nas competencias específicas, mentres que para o resto se situaría en aprender a evita-los prexuízos sociais negativos e as percepcións estereotipadas.

2.2. ESTRATEXIAS PARA INCREMENTA-LA INTERACCIÓN SOCIAL NA AULA

A mellora da competencia social require atender tanto a factores individuais como contextuais, dentro de ámbitos de aprendizaxe caracterizados por un clima social positivo, lugares de comunicación e intercambio. Organiza-lo traballo cooperativamente require a creación do grupo, de xeito que se desenvolve en tódolos seus membros o sentimento de pertenza a el, de maneira non gregaria senón crítica. Isto supón que os alumnos participen no establecemento de normas polas que se

ha de rexer e asuman tarefas de responsabilidade na organización e funcionamento deste. Todos eles son valiosos. Todos teñen algo que lles dar ós demais, axudar e ser axudados por outros. O profesor debe crear un clima de confianza e respecto mutuo, para o que é fundamental a súa actitude nas relacións con todos e cada un.

2.3. ORGANIZAR COOPERATIVAMENTE O TRABALLO

As investigacións sobre integración de alumnos con necesidades educativas especiais (Johnson e Johnson, 1987, 1995; García Fernández, 1993, 1995, por exemplo) coinciden en afirmala necesidade de contar con estruturas cooperativas, demostrando amplamente a superioridade das estruturas de aprendizaxe en situación cooperativa, sobre as competitivas e individualistas.

Por outra parte, o emprego do xogo cooperativo, as simulacións e outras técnicas da dinámica de grupos, son estratexias que permiten o coñecemento mutuo, a comunicación, os sentimentos de pertenza e o aprecio dun mesmo e dos demais. Estas dinámicas posibilitanlles ós alumnos a análise dos prexuízos cara ós outros, a modificación das percepcións estereotipadas, vivencia-los sentimentos de exclusión e a adopción de diferentes roles.

As estratexias de traballo cooperativo⁶ requiren planifica-lo traballo en grupos de maneira que estes sexan

⁶ Hai que ser crítico con certas técnicas mal chamadas cooperativas, como os torneos por equipos (TGT) ou os equipos de aprendizaxe por divisións (STAD) (Hertz-Lazarowitz, 1982; Slavin, 1989), xa que trasladan a



heteroxéneos, representativos da diversidade existente na aula, que todos teñan oportunidades de aplica-las súas competencias, de aprender uns doutros e axudarse mutuamente. O papel do profesor deixa de ser exclusivamente a transmisión de información, para se converter nun facilitador dos procesos de aprendizaxe e cooperación, que observa o traballo, presenta problemas,

proporciona pistas e avalía para axudar a que os alumnos autorregulen o seu proceso de aprendizaxe.

Se o que se pretende é favorecer a inclusión e a solidariedade, hai que evitar tanto a competición individual como a intergrupala. Isto é factible mediante estruturas organizativas e sistemas de avaliación que eludan a

competición interindividual á competición intragrupal. Outra razón que anula o valor cooperativo é que permiten que os alumnos traballen sen que exista interdependencia con respecto á tarefa. Por outra parte, a teoría do conflito realista de grupo (Sherif) postula que a competición entre grupos por recursos que son escasos explica a existencia do conflito intergrupala. Cuando dous ou máis grupos compiten entre si por recursos que son escasos (o poder, o primeiro posto nunha clasificación, unha recompensa...), xorde a hostilidade entre eles. Cada grupo frustra as posibilidades dos outros e isto contribúe a percibir negativamente os membros do exogrupo. O entrar en conflito, a solidariedade e a cohesión intragrupal incrementábase, ó mesmo tempo que a tendencia a discriminar e a estereotipa-los dos grupos rivais.

competición e fomenten a interdependencia⁷.

Outra importante estratexia cooperativa é a axuda entre compañeiros, ou a titoría entre iguais que teñen unhas vantaxes prácticas e pedagóxicas ben coñecidas polos mestres das aldeas e pequenos núcleos de poboación (escolas unitarias e centros rurais agrupados). A necesidade de atender a alumnos de diferentes idades e capacidades por parte dun mesmo mestre converte os alumnos avanzados en instructores dos máis pequenos ou que aínda non dominan determinada aprendizaxe. Isto libera o mestre para atender a outras tarefas, observar e orienta-lo traballo dos alumnos, ou apoiar directamente a un alumno ou grupo determinado. Desde a corrente cognitivista postuláronse as vantaxes da axuda mutua, tanto por razóns motivacionais, como comunicativas e psicolóxicas. Benefíciase tanto o que é axudado por outro compañeiro, como o que axuda, xa que este consolida e refina o seu coñecemento ó ter que ensinar a outro, ó tempo que reforza a súa autoestima. Ademais desenvolve a interdependencia e o sentido de axuda. Debe estar planificada polo profesor, que lles dá instrucións ós alumnos que han de facer de titores e coida de que todos teñan a oportunidade de intercambia-los papeis.



Unha estratexia importante é a axuda entre compañeiros.

Por último, unha valiosa ferramenta para o desenvolvemento da interacción constructiva entre iguais, a autonomía moral e a responsabilidade, é a asemblea de aula, na que os alumnos participan na forma de levar a cabo as propostas que atinxen á súa aprendizaxe e na avaliación das actividades do colectivo, as relacións persoais e a dinámica do grupo. Nestas é posible afrontar os conflitos que xorden na vida da aula, adquirindo actitudes e destrezas para a súa análise e resolución constructiva. As asembleas constitúen, así mesmo, un potente recurso para elimina-los prexuízos e estereotipos sobre os demais, aprender a poñerse no lugar do outro tendo en conta as súas necesidades, puntos de vista e sentimentos, aprender a realizar xuízos racionais acerca da propia conducta e a

⁷ Como algunhas das tamén propostas polos autores cuestionados na nota anterior (crebacabezas, grupos de investigación, pequenos grupos de ensinanza, por exemplo), ou outras de maior arraigo na nosa cultura —e paradoxalmente relegadas ó esquecemento como— as que achegan a dinámica de grupos e as técnicas de cooperación escolar propugnadas pola Escola Nova (Cousinet, 1925; Ferrière, 1926), Makarenko (1935), Freinet (1972), etc.

dos demais, a tomar conciencia das contradicións que se dan nas situacións sociais do grupo, a ser quen de analiza-los paradoxos que se dan na sociedade xeral, a fomenta-la autonomía moral, en suma.

CONCLUSIÓNS

Historicamente tendeu-se a ve-la diversidade como un problema que hai que resolver, o que conduciu a pensar en actuacións específicas para os diferentes grupos considerados problemáticos. Neste esquema só se cuestionan as dificultades dos nenos para establecer, en función delas, estratexias de actuación distintas ás empregadas co resto. Confúndese a diversidade como a relación entre o normal e o excepcional nunha simplificación reflexo dunha actitude acientífica que, mediante o etiquetado, conduce á exclusión e á segregación de determinados alumnos.

Outra forma de se situar ante a diversidade é vela como característica da realidade, como unha oportunidade de enriquecemento, de aprender sobre a vida doutras persoas e sobre o que significa o ser humano, dentro dunha perspectiva de promoción e desenvolvemento persoal e social. Este enfoque, pon o acento en reconsidera-la oferta cultural do currículo, as nosas relacións cos alumnos, a distribución espaciotemporal do traballo escolar, a organización dos recursos, a forma de xestionala aprendizaxe..., en definitiva, en

revisa-la provisión de medios educativos para todos, non para uns poucos.

A fundamentación pedagóxica desta opción reside na diversidade e singularidade dos procesos de aprendizaxe e o papel fundamental que ten nela a interacción social. Educar na diversidade non consiste en focalizala atención en medidas específicas para o alumnado considerado problemático, senón en favorecer-la aprendizaxe de todos. Persegue alcanza-la igualdade de tódolos alumnos ante o dereito a unha educación de calidade. Isto non está relacionado unicamente con cambios conceptuais acerca da discapacidade, senón co cambio de ideas de toda a educación.

A disfuncionalidade da escola —que non foi creada para integrar senón para segregar— choca con algúns dos supostos iniciais da integración, como que a mera situación física, a provisión de recursos e a administración de programas individuais se abondan a si mesmos para producir unha integración adecuada dos alumnos discapacitados. Neste debate hai que supera-las contradicións existentes entre os principios teóricos e as prácticas reais, entre as solucións dirixidas ós suxeitos e as dirixidas ó sistema e, en terceiro lugar, entre os intereses dos profesionais fronte ó compromiso da comunidade (Zabalza, 1997).

Todo isto pon de relevo que a solución pasa por unha planificación máis profunda e global. Para que a escola integre debe organizarse baixo

uns supostos diferentes. A verdadeira integración escolar sitúase como un elemento decisivo para o cambio, ó cuestiona-la forma en que se desenvolve a ensinanza na maioría das escolas, máis alá de meros retoques parciais. Trátase dunha reconstrucción do funcionamento do sistema escolar, das súas funcións e métodos, que se enfronta abertamente ó modelo aínda vixente. Parrilla (1996, 80) expresa con claridade que se pode falar

con propiedad de la existencia de dos enfoques en litigio sobre la educación especial: el tradicional y el que trata de abrirse camino bajo diversas denominaciones (enfoque cultural, integrador, inclusivo, etc.) que tienen en común la *reconstrucción de la educación desde la plataforma de la diversidad*. Por tanto, la lucha no sólo se libra en el marco de la educación especial, sino que alcanza a la denominada educación general.

O movemento para o cambio xorde a partir da idea de facer unha escola mellor para todos, pois as escolas tampouco son maravillosas para os nenos "normais". Un dos obxectivos esenciais deberá ser conseguir das escolas e das súas comunidades unha consideración máis precisa da discapacidade. É necesario que poñamos en dúbida con urxencia as ideas tradicionais segundo as cales a Educación Especial, baixo calquera das súas modalidades, consiste nunha provisión específica de acordo cunhas categorías. A integración escolar é máis ca un novo modelo de servicios, é unha nova cultura (López Melero, 1990) que corresponde ás condicións históricas do sécu-

lo XXI, unha nova forma cultural que implica un proceso de debate social acerca da construción e reconstrución do coñecemento, e que ten fondas repercusións para a reforma estrutural da organización escolar e a ensinanza nas aulas.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (1995): *Necesidades especiales en el aula*, Madrid, Narcea-UNESCO.
- Álvarez-Urúa, F. (1996): "La configuración del campo de la infancia anormal", en B. M. Franklin, *Interpretación de la discapacidad*, Barcelona, Pomares-Corredor, 90-122.
- Apple, M. W. (1987): *Educación y poder*, Barcelona, Paidós/MEC.
- Brophy, R., e S. Hancock (1988): "The rol of the teacher in facilitating social integration", en *Early Child Development and Care*, 39, 109-122.
- Deno, E. (1970): "Special Education as Developmental Capital", *Exceptional Children*, 37.
- E.D.I.S. (1987): *Actitudes de padres y profesores hacia la integración escolar del disminuído*, Madrid, MEC.
- García Fernández, J. A. (1993): *Interacción entre iguales en entornos de integración*, tese doutoral inédita, Universidad Complutense de Madrid.

- _____(1995): *Competencia social y currículo*, Madrid, Alhambra.
- García Pastor, C. (1993): *Una escuela común para niños diferentes*, Barcelona, PPU.
- Gresham, F. M. (1987): "Los errores de la corriente de integración: el caso del entrenamiento para las habilidades sociales con niños deficientes", *Revista de Educación*, núm. extraordinario, *Investigación sobre integración educativa*, 173-192.
- Hertz-Lazarowitz, F. M. (1982): "Internal dynamics of cooperative learning", en R. Slavin e outros, *Learning to cooperate, cooperating to learn*, New York, Plenum.
- Hollinger, J. D. (1987): "Social Skills for Behaviorally Disordered Children Preparation for Mainstreaming: Theory, Practice and News Directions", *Remedial and Special Education*, 8, 4, 17-27.
- Johnson, D. W., e R. T. Johnson (1987): "La integración de los estudiantes minusválidos en el sistema educativo normal", *Revista de Educación*, núm. extraordinario, *Investigación sobre integración educativa*, 151-171.
- Johnson, D. W., R. T. Johnson e E. Johnson (1995): *Los nuevos círculos de aprendizaje. Cooperación en el salón de clases y en la escuela*, Alessandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum.
- Kalfus, G. R. (1984): "Peer mediated intervention: a critical review", *Child and Family Behavior Therapy*, 6, 17-43.
- Lerena, C. (1976): *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Madrid, Ariel.
- López Melero, M. (1990): *La integración escolar, otra cultura*, Málaga, Junta de Andalucía.
- Parrilla, A. (1996): "La formación de los profesionales de la educación especial y el cambio educativo", en P. Jurado (coord.), *Las necesidades educativas: presente y futuro. XIII Jornadas de Universidad y Educación Especial*, Barcelona, UAB, 80-99.
- Pérez Gómez, A. I. (1978): *Las fronteras de la educación*, Madrid, ZYX.
- Pérez de Lara, N. (1995): "El currículo oculto de la integración", *Cuadernos de Pedagogía*, 229, 80-85.
- Popkewitz, T. S. (1988): *Paradigmas e ideología en educación*, Madrid, Mondadori.
- Slavin, R. E. (1989): "Research on Cooperative Learning: An International Perspective", *Scandinavian Journal of Educational Research*, 33, 4, 231-243.
- Slee, R. (1996): "Las cláusulas de condicionalidad. La acomodación 'razonable del lenguaje'", en L. Barton, *Discapacidad y sociedad*, Madrid, Morata, 124-138.

- Stainback, W., e S. Stainback (1982): "Non-handicapped students perceptions of severely handicapped students", *Education and Training of the Mentally Retarded*, out., 177-182.
- Strain P. S., et al. (1984): "Promoting social reciprocity of exceptional children: Identification, target behavior selection, and intervention", *Remedial and Special Education*, 5, 21-28.
- UNESCO (1973): *Educación Especial*, Salamanca, Sígueme.
- Verdugo, M. A., e B. Arias (1992): "Factores determinantes del éxito de la integración educativa en preescolar", *Revista de Educación Especial*, 10, 17-28.
- Warnock, M. (1987): "Encuentro sobre necesidades de educación especial", *Revista de Educación*, núm. extraordinario, *Investigación sobre integración educativa*, 5-73.
- Wedell, K. (1981): "Concepts of Special Education Need", *Educational Today*, 31, 3-9.
- Zabalza, M. A. (1997): "Las contradicciones de la integración educativa: una reflexión crítica", en AA.VV., *Diez años de integración en España. Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*, Murcia, AEDES/Universidad de Murcia.

