

## EDUCAR EN E PARA A DIVERSIDADE

---

Pilar Arnaiz Sánchez\*  
Universidade de Murcia

Se queremos que os centros sexan para todos, faise necesario que os sistemas educativos consideren conxuntamente os principios de igualdade e equidade. *Igualdade* consistente en ofrecer-las mesmas oportunidades educativas a tódolos alumnos, e *equidade* referida a non esquecer que cada alumno ten as súas necesidades e potencial específico, que é necesario respectar e desenvolver. Deste xeito, estaremos asegurando que todos teñan acceso a unha aprendizaxe significativa.

Se se teñen en conta estas reflexións, a Educación Especial non se debería seguir considerando como a educación dun conxunto determinado de alumnos. O vello modelo médico de diagnosticar deficiencias e establecer métodos de ensino específicos, impartidos exclusivamente por especialistas, debería ser abandonado porque denota unha concepción centrada no déficit, herdada do modelo médico e psicolóxico.

Pola contra, dende a nova proposta de “atención á diversidade”, avalada

por lemas coma “todos iguais todos diferentes” ou “unha escola para todos”, o interese céntrase en considerar novas medidas e accións desenvolvidas no ámbito escolar coa finalidade de que o profesorado poida dar resposta a tódolos rapaces escolarizados nos centros. Trátase, pois, de deixar de considerar coma un problema os alumnos con deficiencias e estas coma fonte de dificultades, para entrar nunha dinámica de traballo que nos permita aprender delas e integralas na práctica ordinaria.

Estamos, en definitiva, ante unha nova perspectiva da educación e, polo tanto, dos centros educativos na que o dereito á educación, á igualdade e á diferenza non son termos disxuntivos e excluíntes, senón que fan referencia a unha perspectiva de cooperación que nos invita a pasar do modelo racional-positivista da ensinanza a un modelo institucional-transformador. Este enfoque deberíamos levar á busca de “procedimientos para desenvolver una enseñanza en y para la diversidad, que no

\* Profesora Titular de Educación Especial.

excluya a nadie, en el supuesto, claro está, de que aceptemos como éticamente valiosa esta opción frente a una enseñanza elitista y discriminatoria” (Echeíta, 1994, p. 66).

## 1. O RETO DE EDUCAR EN E PARA A DIVERSIDADE

A aparición da LOXSE (1990) propiciou o respecto á tolerancia. O desenvolvemento das capacidades de cooperación, responsabilidade moral e solidariedade como manifestación dun espírito non discriminatorio cara á diversidade, proposto nos obxectivos da ensinanza obrigatoria, así o demostran. Isto xustifica que alumnos con diferentes capacidades, linguas, culturas ou motivacións poidan compartir experiencias durante a escolarización que propicien a súa integración social e laboral.

Esta lei introduciu o ordenamento xurídico do concepto de *necesidades educativas especiais* (n.e.e.) como alternativa ó de deficiente, diminuído ou eivado. Con esta expresión preténdese reforza-la idea de que ante cada alumno en desvantaxe é necesario decidir, caso a caso, as axudas específicas que precisa para que poida acceder ó currículo establecido. Desta forma, e en continuidade coas propostas do Real Decreto 334/1985, a LOXSE contempla como obxectivos da educación dos alumnos con n.e.e. os mesmos que para o resto do alumnado, ó mesmo tempo que establece o principio de adecua-

ción das ensinanzas ás características destes (art. 36).

Non son, polo tanto, os alumnos con dificultades os que teñen que se adaptar ou “conformarse” co que lles poida ofrecerlles unha ensinanza xeral planificada e desenvolvida para satisfacer-las necesidades educativas habituais da maioría do alumnado, senón que é a ensinanza a que se debe adecuar ó xeito en que cada alumno progresa en función das súas capacidades e con arranxo ás súas necesidades, sexan especiais ou non (Arnaiz, 1995a). Diso derivase a adaptación do currículo e das ensinanzas que responden á diversidade do alumnado escolarizado en centros de Educación Primaria, Secundaria Obrigatoria, Bacharelato, Formación Profesional, Formación Profesional adaptada e Educación Especial.

Este marco proposto pola LOXSE sitúanos ante unha visión dos alumnos como individuos considerados nun contexto determinado, os centros educativos, nos que o progreso de cada alumno só pode ser entendido e valorado en función de determinadas circunstancias, tarefas e conxuntos de relacións. Un marco no que os profesores deberían ser quen de interpreta-los acontecementos e as circunstancias, á vez que terían que aproveitar en beneficio propio os recursos doutras persoas do seu contorno. Igualmente, os equipos docentes dos centros, valorando as dificultades que teñen os alumnos nas clases, deberían tratar de mellora-las súas condicións de apren-

dizaxe. Deste xeito, os rapaces con dificultades serían considerados coma fonte de información e coma unha posibilidade para reflexionar e cambiar as condicións de traballo na aula, o que sen dúbida redundará en beneficio de tódolos alumnos (Arnaiz, 1996).

Unha análise baixo estes supostos pon de manifesto que as características dos centros que se consideran satisfán de forma adecuada as necesidades especiais e que son as mesmas coas que cabería defini-los centros eficientes en xeral. Esta proposta revela que os profesores que atenden axeitadamente as necesidades especiais empregan moito as estratexias que axudan a tódolos alumnos a ter éxito nos seus estudos, e isto evidencia que non son tanto os métodos especiais senón unha ensinanza eficiente para tódolos o que fai eficaz a aprendizaxe.

Non obstante, e fronte a estas características, cabe destacar que os centros e as aulas son ambientes complexos, nos que interveñen unha serie de factores que non son predicables e que dificultan a introducción de melloras en moitos casos. Ó se tratar dun proceso de cambio no que as persoas deben modificar actitudes e comportamentos, necesítase tempo para que sexa entendido e aceptado por tódolos interesados (Fullan, 1982) e facer aparecer unha cultura máis profunda no centro, en relación coa innovación e co desenvolvemento institucional.

Esta circunstancia deberíanos levar a considerar os centros educativos coma lugares nos que profesores e alumnos reflexionan sobre os problemas cos que topan e buscan procesos de ensinanza-aprendizaxe que os resolvablen. Os centros deben ser, polo tanto, organizacións nas que todos —tanto alumnos como profesores— participen na tarefa de aprender nun ambiente de cooperación. Promover a solución de problemas en colaboración significa ser sensible á natureza do centro educativo como organización, analizando, así mesmo, as relacións e interaccións entre persoas posto que, no fondo, o que converte un centro en eficiente e permite o cambio escolar son precisamente as persoas (Skrtic, 1991).

Este punto de vista supón poñer dúbida a pouca coherencia dos centros educativos conformados en unidades, procesos, accións e individuos que tenden a operar illadamente cuns obxectivos escolares ambiguos ó se tratar de grupos de persoas con valores e incluso crenzas moi distintas respecto á finalidade da escolaridade. É este un modelo individualista no que cada profesor traballa só para alcanzar obxectivos que non gardan relación cos dos seus colegas, onde os coñecementos se comparten pouco e hai escaso apoio entre os individuos, e todo isto propicia unha forma cada vez máis competitiva de organización.

Pola contra, un centro que o fose para todos habería que defini-lo coma un sistema organizativo que promove

a colaboración e que busca un sistema educativo máis coherente no que se persegue un beneficio común. Un lugar onde se comparten coñecementos e experiencias de traballo, recoñecendo e valorándose o éxito de cada un (Jonhson e Jonhson, 1989). Estaríamos ante unha actuación dos centros educativos non enfocada cara á busca de solucións de problemas técnicos considerados individualmente —como era anteriormente o obxectivo da Educación Especial— senón cara a unha perspectiva máis ampla dirixida a atopar sistemas que estimulen os profesores a aprender da súa propia experiencia, partindo dunha dinámica de traballo na que analicen as súas clases e reflexionen sobre elas, valorando as tarefas e procesos que permiten alcanzar unha comprensión máis profunda da natureza e resultados de determinadas situacións e acontecementos educativos (Arnaiz e Illán, 1991).

## 2. A NOVA PROPOSTA CURRICULAR E AS SÚAS IMPLICACIÓNS ORGANIZATIVAS

Quizais a principal novidade da reforma do noso sistema educativo sexa a aparición dun único currículo para tódolos alumnos, que acaba coa duplicidade curricular existente ata ese momento. Un único sistema educativo que contempla agora as necesidades educativas dos suxeitos escolarizados nel, teñan ou non necesidades especiais (Arnaiz, 1995b).

Non debemos esquecer, así mesmo, en todo este proceso o cambio que propiciou a aparición do concepto de *necesidades educativas especiais* (*Informe Warnock, 1978*). Este, ó se centrar nos problemas do neno en canto ó seu proceso de ensinanza-aprendizaxe e esquece-la linguaxe das deficiencias, sitúa a importancia dos centros na súa capacidade para lles ofrecer unha



Nenos dun colexio visitando unha exposición temática nun centro comercial (*La Voz de Galicia*). Formando un plan conxunto pódese obter un mellor rendemento dos coñecementos adquiridos dentro ou fóra das aulas.

resposta educativa ós alumnos escolarizados neles. Agora, o concepto de dificultades de aprendizaxe tórnase relativo ó depender dos obxectivos que se propoñan, do currículo establecido, dos niveis que se esixan e dos sistemas de avaliación que se apliquen. Ante esta nova situación, o sistema educativo débese fornecer dos medios que lle permitan dar unha resposta ante as necesidades educativas específicas dos alumnos ou, no caso contrario, non proporcionará ningún instrumento válido que axude a resolver estes problemas. A nova organización curricular constitúese nunha estratexia excelente para iso.

Se analizámo-los distintos niveis de concreción nos que se estrutura o currículo, veremos que os centros dispoñen dunha maior autonomía na toma de decisións respecto á planificación da acción educativa. A actual proposta educativa esixe que cada equipo docente planifique conxuntamente o proceso que se debe seguir cos alumnos implicando os distintos membros da comunidade educativa, co fin de que a calidade da ensinanza quede garantida. Así pois, a actual normativa distingue catro procesos de toma de decisións: o *Proxecto Educativo de Centro* (PEC) e *Curricular* (PCC), a *Programación Xeral Anual* (PXA) e as *adaptacións curriculares*. Comentarei, a seguir, cada un deles.

Segundo Antúnez (1987), o PEC é un instrumento para a xestión coherente do contexto escolar, que enumera e define as especificidades do centro, for-

mula os obxectivos que pretende e expresa a estrutura organizativa da institución. A súa función básica é proporcionarlle un marco global á institución escolar que permita unha actuación coordinada e eficaz do equipo docente; marco que debe estar contextualizado na situación concreta do centro, propoñendo solucións á súa problemática específica. Nel débense dar repostas ós aspectos elementais da educación como é, entre outros, a atención á diversidade. En función destas consideracións débense formula-los obxectivos básicos que orientarán e inspirarán tódalas actuacións e, finalmente, debe establece-la estrutura organizativa e o funcionamento do centro.

Este documento establece as decisións que se toman ante as seguintes preguntas: ¿onde estamos, quen somos e como nos organizamos?

Sinais de identidade	¿QUEN SOMOS?
Propósitos ou finalidades do centro. Obxectivos curriculares das etapas.	¿QUE QUEREMOS?
Relacións de colaboración entre pais. Estructuras e funcionamentos.	¿COMO NOS ORGANIZAMOS?

A institución escolar asume e formula nos sinais de identidade aqueles aspectos cos que máis se identifica. Trátase de destaca-los elementos que son compartidos polo conxunto das persoas que forman a comunidade

escolar e que son prioritarios. Para que os sinais de identidade sexan realmente operativos é conveniente concretalos en propósitos ou finalidades educativas que o centro no seu conxunto queira conseguir, como pode ser, por exemplo, a atención á diversidade no seu sentido máis amplo. Estas prioridades dos centros débense concretar máis tarde nunha revisión dos obxectivos xerais das distintas etapas, xa que estes configuran as intencións educativas que o centro dispoña para os seus alumnos no PCC.

Chegar a establece-las relacións que se crean nun centro supón establece-las relacións de colaboración entre os distintos colectivos que interveñen na educación. Igualmente, chegar a conseguí-los propósitos que se establecen supón decidir a través de qué estrutura o vai facer e con qué procesos de funcionamento. Trataríase de definir qué organización é a que pode favorecer-la consecución das finalidades e concretar en cál ou cáles membros da estrutura vai recaer-la responsabilidade desta consecución, así como sinala-lo funcionamento que se considera máis oportuno. Todas estas decisións, que acaban normalmente concretándose en normas, configurarían o Regulamento de réxime interno.

O PCC pode ser considerado, segundo a definición de Del Carmen e Zabala (1987), coma o conxunto de decisións articuladas, compartidas polo equipo docente dun centro educativo, tendente a dotar de maior coherencia a súa actuación, e que concreta os

Reais Decretos que establecen as ensinanzas mínimas e os diferentes currículos das distintas etapas educativas en propostas globais de intervención didáctica, axeitadas a un contexto específico. As súas finalidades son:

1. Aumenta-la coherencia da práctica educativa a través da toma de decisións conxuntas por parte do equipo de profesores da etapa.

2. Incrementa-la competencia docente do profesorado a través da reflexión sobre a súa práctica e así facer explícitos os criterios que xustifican as decisións tomadas no PEC.

3. Adecuar ó contexto as precisións e correccións da Administración.

Os obxectivos que se teñen en conta no PCC son:

Obxectivos xerais da etapa.	¿QUE ENSINAR?
Secuencias de obxectivos e contidos de cada ciclo.	¿CANDO ENSINAR?
Estratexias metodolóxicas: Principios metodolóxicos xerais Agrupamentos Tempos Espacios Materiais	¿COMO ENSINAR?
Estratexias e procedementos de avaliación: Qué, cómo e cándo avaliar. Criterios de promoción.	¿QUE, COMO, CANDO AVALIAR?

Medidas de atención á diversidade:	
Programa de orientación.	
Organización dos recursos materiais e persoais para alumnos con n.e.e.	

O coordinador de ciclo, xunto co resto do profesorado inmerso nel, serán as figuras clave na confección do PCC. As fontes para a súa elaboración son:

- O Proxecto Educativo, posto que nel se definiron os trazos de identidade do centro e os grandes principios e obxectivos que se queren conseguir coa práctica docente.
- A análise do contexto, xa que o PCC pretende concretar e adecuar ás necesidades do centro as decisións que a Administración Educativa estableceu para tódalas escolas.
- A experiencia previa do centro.
- Os Reais Decretos polos que se establecen os currículos de cada etapa xa que se deben ter como punto de referencia para a toma de decisións.

A *Programación Xeral/Anual de Centro* ten a finalidade de recoller anualmente as posibles modificacións que se poidan establecer respecto a aspectos organizativos, de planificación e docentes recollidos anteriormente no PEC e no PCC co fin de axiliza-lo funcionamento dos centros.

E, finalmente, as *adaptacións curriculares*, enmarcadas dentro do movemento coñecido como “adaptación do ensino”, fan referencia ó intento de adecua-la ensinanza ás peculiaridades e necesidades de cada alumno (sexa ou non de integración). Nel alúdese ó recoñecemento, non só da aula como conxunto heteroxéneo e diverso de alumnos, senón como conxunto de individualidades para o que non existe unha resposta educativa única (Rohrkemper e Corno, 1988).

Martín (1988) considera que as adaptacións curriculares se poden converter nos principais elementos curriculares que, facéndose eco da reforma, atendan as necesidades dos alumnos. No *Deseño Curricular Base* (MEC, 1989) asegúrasenos que son unha estratexia educativa que ten o profesorado co obxectivo de individualiza-lo proceso de ensinanza-aprendizaxe, están, pois, intimamente relacionadas coa calidade da ensinanza. Efectivamente, na LOXSE (arts. 55 e 57) recoñécese que entre os factores educativos que favorecen a calidade e a mellora da ensinanza, están os que se refiren á *programación docente* e á necesidade das *adaptacións curriculares*.

Se nos centramos na calidade da ensinanza, dende o punto de vista da programación docente, podemos comprobar que depende dunha serie de criterios, factores e indicadores, entre os que destacámo-los seguintes (Lorenzo, 1992):

1. Entre os *criterios* para coñece-la calidade da ensinanza hai que ter en conta os seguintes: se a educación favorece o desenvolvemento persoal e o acceso ó patrimonio cultural dun pobo; se a programación didáctica se adapta ás peculiaridades e intereses dos alumnos favorecendo o desenvolvemento máximo das capacidades de cada un; se o centro educativo responde ás necesidades dunha sociedade democrática, complexa e tecnificada e, por último, se a educación recibida prepara os alumnos da forma máis axeitada para a súa inserción na vida activa.

2. Entre os *factores* que contribúen á calidade da ensinanza, destacamos entre outros: a adaptación dos contidos curriculares ós niveis educativos e ós obxectivos perseguidos e a existencia dunha boa coordinación entre os distintos elementos do centro educativo.

3. Por último, entre os *indicadores* da calidade da ensinanza podemos destaca-lo feito de que haxa un certo grao de satisfacción das persoas que participan no proceso educativo, se existe participación e consenso na elaboración dos proxectos educativos e, por último, se hai un axuste ás capacidades dos alumnos e ás demandas do contorno social e laboral.

Todo este conxunto de criterios, factores ou indicadores que inciden na calidade educativa, esixe ofertar ó alumnado un sistema escolar diversificado que atenda ás súas peculiaridades e, polo tanto, capaz de ofrecer adaptacións curriculares. Por esta razón, a *Lei*

*orgánica de ordenación xeral do sistema educativo* ofrece unha serie de principios polos que se respecta o pluralismo cultural e persoal dos suxeitos, que debe atender e dar unha resposta educativa tendo en conta a “diversidade de capacidades, intereses e motivacións”. As adaptacións curriculares son, en consecuencia, o conxunto de estratexias que a comunidade educativa ou o profesorado deciden aplicar para modificar, xa sexa o *Deseño Curricular Base*, en función das capacidades, intereses e motivacións do grupo de alumnos ó que se dirixe a acción educativa ou, por outra parte, o *Proxecto Curricular de Centro*, en función do alumno ou os alumnos que, dentro da aula, presentan necesidades educativas especiais (Arnaiz e Grau, 1997).

Así mesmo, parece evidente resaltar que as adaptacións curriculares responden ó principio de comprensividade, que consiste en establecer diversos niveis de rendemento dentro de cada ciclo ou curso, adoptando organizacións flexibles na aula e empregando o criterio das adaptacións curriculares e, se é o caso, o da opcionalidade e incluso o da diversificación curricular.

Consideramos, pois, que as adaptacións curriculares poden ser un elemento vehiculizador da ensinanza-aprendizaxe de tódolos alumnos sempre que se comprendan os seus obxectivos e finalidade e non queden reducidas a un mero trámite. A realización de adaptacións curriculares de centro, de aula, de grupo ou individuais ten sentido se conduce a unha



revisión e toma de decisións respecto ó proceso educativo. Deben ser concibidas, pois, —como nos indica Hegarty (1990)— como unha referencia ó currículo que permite construílo, modificalo e exploralo; sometelo a proba mediante a propia acción do centro e da aula. Así, as adaptacións serán abordadas ó longo dun *continuum* no que os extremos vaian dende a simple modificación do tempo previsto para alcanzar un obxectivo común a tódolos alumnos, á eliminación ou introducción dalgún obxectivo, contido ou actividade curricular, pasando pola adaptación da avaliación e a priorización de certos obxectivos ou áreas curriculares fronte a outros (Martín, 1988; MEC, 1987, Coll e outros, 1990; Ashman e Conway, 1990). Constitúen, pois, un último elo curricular e a súa finalidade é a de poder atender en grupo ou individualmente as peculiaridades na forma de ser e de aprender de determinados alumnos (Arnaiz e Garrido, 1997).

## 2.1. OS APOIOS

O tema dos apoios adquiriu relevancia cando os centros educativos tiveron que dar resposta e resolver determinados problemas que xurdiron entre os rapaces integrados neles. O modelo de apoio xerado dende a posta en práctica do *Plan de Integración* (1985), configurouse como un modelo de axuda individual. Nel prescribíanse as tarefas que debía realizar cada alumno integrado, xeralmente fóra da aula, posto que as causas das dificultades de aprendizaxe eran detectadas no propio

alumno unha vez realizada a avaliación psicométrica. O profesor de apoio convertíase a partir dese momento no principal e, ás veces único, responsable do proceso de ensinanza-aprendizaxe do rapaz e da súa integración no centro.

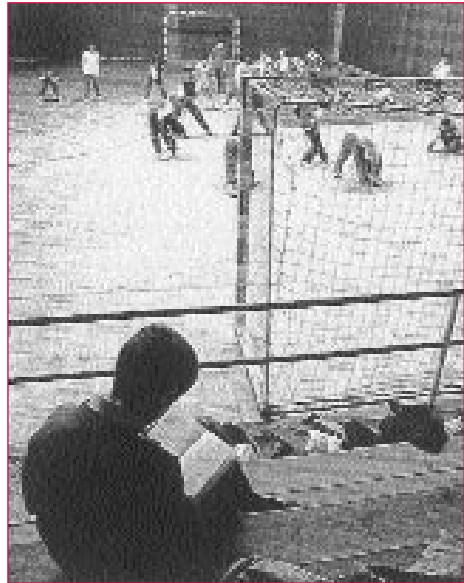
A nova concepción da atención á diversidade introduciu unha nova visión dos apoios na escola centrada na acción tutorial e na orientación. A iso contribuíu a adopción do termo n.e.e., que puxo de manifesto a necesidade de que sexa a escola quen dea resposta ás características e necesidades persoais dos alumnos escolarizados nela. Para tal fin, o significado dos apoios comezou a cambiar e é agora a escola a que necesita ser fornecida para lles poder dar unha resposta educativa a todos. Dende esta nova perspectiva, o termo “apoio” pasa a ter un dobre sentido: nun sentido estricto sería a axuda ós alumnos, nun sentido máis amplo centraríase na orientación e axuda ós profesores (Parrilla, 1996; Marcelo e López, 1997).

Educar en e para a diversidade require concibir e organiza-las axudas referidas tanto á intervención como á prevención, xa que o fundamental é darlles resposta ós alumnos dende a planificación e o deseño do currículo. Estamos ante un modelo no que o apoio xa non é individual senón curricular, é dicir, o traballo non será fragmentado en tarefas e levado a cabo por cada profesor de forma individual senón que se deseñará coa cooperación dos profesores titores, os de apoio e os

servicios de orientación, coa particularidade de que este proceso debería ser feito de maneira preventiva antes de que aparecesen os problemas. A análise do contexto do centro determinará as medidas que se deben tomar, entre outras, respecto á atención á diversidade, que deben quedar establecidas no PEC e no PCC como se indicou anteriormente.

Nesta dinámica de traballo, cando se observa que un alumno comeza a ter dificultades, iníciáanse unhas medidas ordinarias de apoio na aula (cambios metodolóxicos, de agrupamento, etc.) para solucionar-lo problema. En última instancia, se estas primeiras medidas non resolven as dificultades designárase unha resposta especial na que o profesor titor e o resto de profesores compartan responsabilidades no traballo, establecéndose neste punto a dobre modalidade de apoio a alumnos e entre profesores.

Os documentos que explican a posta en marcha destas accións (MEC, 1992) indícanos que ó longo da escolaridade, de forma temporal ou permanente, hai alumnos —e non só os de n.e.e.— que precisan nalgunhas materias adaptacións educativas, metodoloxías didácticas específicas e ensinanza de reforzo previa, simultánea ou posterior á ensinanza ordinaria. Desta maneira, a educación de apoio debe ter como obxecto a atención de moitas necesidades bastante comúns en todos ou en case tódolos alumnos. Cunha novidade moi importante se se ten en conta a tradición anterior: esta atención



A Educación Física é unha das disciplinas nas que tradicionalmente se atendeu á diversidade, e a cada quen se lle esixía según as súas posibilidades.

correspóndelle realizala esencialmente ó profesor titor, en coordinación e co asesoramento do profesor especialista en educación especial e dos equipos psicopedagóxicos. O concepto de apoio educativo queda establecido agora, coma o conxunto de actividades educativas que complementan, consolidan ou enriquecen a acción educativa ordinaria e principal.

Outro punto importante é que as necesidades educativas especiais e as comúns non constitúen categorías pechadas, separadas, con límites tallantes e netos, senón que cada alumno ten as súas propias necesidades máis ou menos semellantes ás dos seus compa-

ñeiros e dentro dunha gama de maior ou menor intensidade. As máis graves son as consideradas como necesidades educativas especiais, que se sitúan no *continuum* de necesidades educativas en xeral e deixan de se referir a un grupo concreto de alumnos como categoría á parte pechada e exclusiva. Este modelo de apoio propón, pois, que os apoios se realicen nas actividades de clase, preferentemente, que a resposta se dea dende a planificación e implantación do currículo, e que se realice un traballo de cooperación entre o profesorado e os equipos de orientación.

Igualmente, xunto ás decisións curriculares na atención á diversidade, teranse en conta as diferentes modalidades de apoio que estas decisións levan implícitas para que sexan implantadas nas mellores condicións. Así pois, a modalidade de apoio pódese aplicar dentro das adaptacións do cómo ensinar, ou darlle un tratamento á parte despois de tomar decisións sobre os seguintes aspectos:

- Áreas nas que é prioritario que o alumno reciba apoio.
- Determinación das actividades máis idóneas para traballalos aspectos que se decidiron no apartado anterior.
- Situación na que se vai traballar (en grupo, individualmente, dentro ou fóra da aula, antes ou despois de que sexan abordadas as actividades de ensinanza-aprendizaxe na aula por tódolos alumnos, etc.).

- Establecemento das funcións e das tarefas dos distintos profesionais, así como dos papeis de cada un nas situacións de aprendizaxe do alumno.

Estas determinacións, no caso dos alumnos con n.e.e., deberían ir acompañadas das seguintes premisas:

- Non existe un modelo único válido posto que a decisión sobre o tipo de apoio pode ser abordada dende varias dimensións segundo os casos. Ás veces será necesario incidir sobre algunhas áreas curriculares, outras na metodoloxía e organización xeral da clase e, noutros casos, as actitudes e o grao de entendemento entre o profesorado (titor e apoio) será decisivo na atención a estes alumnos.
- As decisións sobre a modalidade de apoio máis axeitada para cada alumno deben ser compartidas por cantos estean implicados no seu proceso de ensinanza-aprendizaxe. Esta decisión entraña un equilibrio enorme, xa que ten que da-la resposta máis adecuada ás distintas modalidades do alumno dentro do marco dunha educación o máis normalizada posible.
- As decisións teñen que gardar unha estreita relación cos criterios xerais definidos no centro para a prestación de apoios. O equipo docente no seu conxunto deberá decidir acerca das diferentes funcións das axudas, o número de alumnos que hai que atender, o

tipo xenérico de atención que precisan e os criterios xerais para decidila modalidade de apoio.

Así mesmo, o apoio pódese dirixir en diferentes direccións en función do número e características dos alumnos, do lugar, do momento e do número de horas suplementarias que necesita cada un. A partir destes criterios realizaranse variadas combinacións que non teñen porque ser excluíntes entre elas, como por exemplo:

1. O traballo de apoio e reforzo dirixido a que certos alumnos adquiran aquelas aprendizaxes onde teñen dificultades (por ex. lectoescritura, cálculo, técnicas de estudo, aprender a pensar ou aprender a aprender). Malia que se trata de traballos que deben realizar tódolos alumnos, algúns deles requiren unha intervención máis personalizada e unha metodoloxía máis precisa.

2. A aplicación de métodos específicos e especializados que axuden a supera-las dificultades de aprendizaxe derivadas de problemas de desenvolvemento, psíquicos, familiares ou sociais. O tratamento educativo de dificultades —coma a dislexia, a dislalia, a lentitude na aprendizaxe ou no acceso ó nivel das operacións lóxico-formais, etc.— require técnicas específicas que terían que ter resposta na aula ordinaria por parte do profesor titor co asesoramento e colaboración dos profesores especialistas.

3. Procesos de instrucción alternativos ós convencionais. Trataríase de aplicar métodos didácticos que facili-

ten a adquisición de capacidades moi básicas e xerais tales como a capacidade de discriminación, formación de conceptos, solución de problemas, manexo da memoria e procesamento da información en xeral. Estas capacidades son interiorizadas normalmente polos alumnos no seu proceso de escolarización e a través da interacción co medio pero no caso dos alumnos con n.e.e. só se chegan a adquirir mediante técnicas de instrucción e procedementos didácticos específicos. Nestes procesos de instrucción, o profesor titor —ou os profesores das distintas materias— é o mediador privilexiado xa que ten a posibilidade de desenvolver na súa práctica diaria, e a través do currículo da materia que imparta, todas estas capacidades cognitivas.

Igualmente, a atención á diversidade esixe apoios que se deben dirixir ás necesidades dos profesores na clase e non estar exclusivamente ligados ós alumnos con deficiencias. Os apoios da ensinanza efectiva inclúen colaboración en equipo con pais e administradores (Villa e Thousand, 1995). A ensinanza mellora, en xeral, cando os profesores teñen a oportunidade de ser colaboradores, compartir ideas e apoiarse entre eles directamente na clase. Así, considérase que ofrece-las oportunidade para realizar cursos e visitas a compañeiros que traballan na inclusión, no apoio ós iguais e en estratexias de ensinanza que se refiran a tódolos alumnos, incluíndo os que presentan deficiencias, é un compoñente

das clases de apoio (Stainback e Stainback, 1991).

Nas clases, débense empregar os profesores de apoio para axudar a todo o grupo só se é necesario e trala decisión do profesor. Hai que contar con medios abondos para que, cando sexa apropiado e necesario, un alumno con dificultades poida saír da aula e realizar experiencias educativas alternativas. A énfase debe estar sempre en sacalo máximo proveito educativo dentro da clase recoñecendo ó mesmo tempo as dificultades e limitacións dos nosos coñecementos.

## 2.2. A FORMACIÓN DO PROFESORADO PARA A ATENCIÓN Á DIVERSIDADE

Un dos elementos claves para levar a cabo a reforma de calquera sistema educativo non cabe dúbida de que son os profesores. Eles son os verdadeiros executores sempre que teñan a posibilidade de participar activamente na elaboración dos plans ou proxectos dos centros. Son os verdadeiros protagonistas malia que a realidade que se vén observando no panorama educativo español ó longo da implantación do *Plan de Integración*, e agora nos inicios da reforma, non apunta cara a unha actuación participativa e colexiada do profesorado.

Unha das críticas realizada comunmente nos diferentes estudos sobre o papel do profesor na integración (Illán, 1989; García Pastor, 1991; Parrilla, 1992) céntrase nos seguintes aspectos:

- A falta de preparación deste ante a atención á diversidade que esixiría un período previo de debate, de preparación e planificación por parte dos centros e os profesores que creara o clima axeitado para a posta en marcha da integración.
- A inadecuación da formación dada nese momento polos organismos estatais responsables xa que era inconexa, non respondía á realidade dos centros e, polo tanto, non resolvía os problemas non que estaban inmersos.
- E, finalmente, a falta de coordinación entre os profesores que non propiciaba un traballo de colaboración no que se asumise unha responsabilidade compartida que rompese co proceso de ensinanza-aprendizaxe individual e descontextualizado do resto dos alumnos.

Educar en e para a diversidade supón, polo menos na súa proposta, romper con estas prácticas. Se verdadeiramente se quere que os profesores inicien unha nova dinámica de traballo, requírese unha nova redefinición do traballo do centro. Significa o recoñecemento por parte da escola de novos espacios e contidos nos que os profesores poidan configurar a profesión docente:

No es lo mismo pensar en el profesor como mero sufridor pasivo de ciertas condiciones y estructuras escolares impuestas desde fuera o decididas jerárquicamente por la dirección, que entenderlo como un sujeto activo y con capacidad de decidir con otros sobre buen número

ro de aspectos que afectan al gobierno y decisiones sobre su espacio de trabajo. (Escudero, 1994, pp. 174-175).

Atopámonos, pois, ante un paradoxo. Por unha parte, a filosofía da reforma esixe un profesor reflexivo e competente, axente do seu propio cambio, con capacidade e interese para dar resposta á diversidade. Pero a realidade, o ritmo que as esixencias da Administración lles impón ós centros fai que os profesores non teñan tempo para entrar na dinámica expresada e deban converterse en elaboradores de documentos (PEC, PCC, PXA) que non responden, en moitos casos, ó contexto nin á realidade educativa dos centros dado que non tiveron tempo material de debater e interioriza-lo cambio ideolóxico que debería supoñer asumila reforma. Aspectos como: qué é o que se está planificando, por qué e ó servicio de qué intereses, quen ten ou se atribúe o poder de toma-las decisións correspondentes, e cómo se realiza esta actividade (Beyer e Apple, 1988), son de vital importancia para que se produza un proceso de cambio. E para que se poida dar resposta a todas estas cuestións a formación do profesorado é unha ferramenta decisiva.

Se contextualizamos esta situación na resposta que os centros teñen que dar para a atención á diversidade dende a proposta da reforma, a figura do profesor titor convértese na clave deste proceso, xa que a clase é o espacio por excelencia onde o alumno con n.e.e. atopa a resposta educativa óptima á súa maneira de ser e aprender.



O autismo e un dos moitos exemplos que obriga a pensar nas necesidades especiais educativas. (Tomado de Rita Carter. *El Nuevo Mapa del Cerebro*. Barcelona, Integral, 1998).

A escolarización dos alumnos n.e.e. na escola ordinaria supuxo que os profesores titores responsables da súa atención se estean atopando con situacións novas de traballo que lles esixen necesidades especiais de formación. O papel destes está cambiando, por unha parte no seu labor docente teñen que dar axuda directa ós alumnos integrados e a tódolos demais e, por outra, teñen que realizar unha

tarifa de prevención a través da revisión da súa propia acción como profesores.

A este respecto cabe destacalo traballo de Galloway (1989) no que se fala das necesidades especiais dos profesores. Este autor, ante a integración, enfatiza a necesidade de non centra-la análise de necesidades exclusivamente sobre os alumnos, senón tamén nos profesores. É máis, indícanos, que as necesidades que presentan os rapaces en moitas ocasións son consecuencia das necesidades dos seus profesores.

Destas afirmacións despréndese que a atención á diversidade non se pode realizar se non se aborda de xeito planificado e coherente unha formación do profesorado que o mergulle nun proceso de reflexión sobre a súa propia práctica, sobre o papel do profesor como axente de cambio e de innovación na escola. Unha vía de formación que se debería guiar polos seguintes principios —segundo Asthon, Henderson e Peacock (1989)—: observación do propio labor educativo, análise da práctica e aplicación da teoría, avaliación e desenvolvemento do currículo, traballo en equipo e implicación de tódolos profesores. Deste xeito, poderáselle ofrecer axuda ó profesorado para que renove a súa formación inicial e permanente facilitándolle guías e materiais de apoio para face-las adaptacións curriculares dos alumnos, preferentemente dos que teñen n.e.e., así como apoios externos.

É necesaria, pois, a reconsideración da profesionalidade dos profesores se se pretende que un centro funcione de xeito democrático, colexiado e participativo. Atopámonos ante a necesidade de que o labor, a competencia, a participación e a responsabilidade dos profesores vaia máis alá das aulas, o que comporta unha reconsideración das súas condicións de traballo, que debería pasar, entre outras, por unha revisión de tempos, tarefas e funcións. Probablemente a Administración debería contemplar como capítulo imprescindible da reforma a redefinición da carreira profesional do profesorado, se quere realmente que a escola se transforme e dea resposta a tódolos alumnos escolarizados nela, revisando ademais as coordenadas políticas e sociolóxicas do momento.

A importancia e o poder que poden chegar a adquiri-los centros educativos na sociedade actual é enorme e non podemos deixar pasar este momento reducindo a reforma a procesos instrumentais sen valor profundo, que non determinen cambio ningún ou que convertan os centros en meros reprodutores de esquemas e procesos nos que non cren e que non dan resposta a nada e a ningún. Por conseguinte, é unha responsabilidade da universidade e dos centros de profesores —encargados no noso país da formación do profesorado— revisa-la formación que están impartindo coa finalidade de dar unha resposta real e acorde ás necesidades reais dos ensinantes.

A xeito de resume, poderíase dicir que o reto de educar en e para a diversidade está vixente nos comezos do século XXI. Consegui que os centros educativos sexan para todos pode custar xeracións posto que a exclusión e a segregación levan moitos séculos practicándose. A nosa sociedade non se mergullou ata agora nunha cultura na que a integración, a inclusión e a amizade con persoas con eivas de calquera tipo sexa un feito normal na vida. Nós, os educadores, temos agora a responsabilidade de asegurar que esta mesma cultura non pase ás xeracións seguintes e desenvolver unha idea máis solidaria de sociedade que contribúa a un cambio xeracional positivo.

En definitiva, o éxito de calquera cambio radica sempre no valor e a determinación de toda a comunidade educativa, e especialmente nos profesores, xa que todo proceso de cambio require dos seus coñecementos, habilidades, cultura de cooperación, pensamento creativo e acción comprometida e apaixonada. Por iso, o reto de educar en e para a diversidade non debe ser entendido coma un “engadido” a outras iniciativas educativas, senón coma o eixo central do discurso escolar sobre o futuro da educación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antúnez, S., *El Proyecto Educativo de Centro*, Barcelona, Graó, 1987.
- Arnaiz Sánchez, P., “Integración, segregación e inclusión”, en P. Arnaiz e R. de Haro (coords.), *10 años de integración en España*, Murcia, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1995a.
- “Reform in the Spanish Educational System: Diversity and Opportunity for Change”, *Orthopedagogische Reeks Gent N.R. 7, Special Education Ghent*, 1995b, pp. 58-85.
- “Las escuelas son para todos”, *Siglo Cero*, vol. 27, 2, 1996, pp. 25-34.
- Arnaiz Sánchez, P. e N. Illán Romeu, “La elaboración de planes de centro y adaptaciones curriculares: una propuesta colaborativa”, en M. López Melero e J.F. Guerrero López, *Caminando hacia el siglo XXI: la integración escolar*, Málaga, Dpto. de Didáctica y Organización escolar, 1991, pp. 17-25.
- Arnaiz Sánchez, P. e C. Garrido Gil, “Las adaptaciones curriculares en la Educación Secundaria”, en N. Illán Romeu e A. García Martínez (coords.), *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*, Málaga, Aljibe, 1997.
- Arnaiz Sánchez, P. e S. Grau Company, “Las adaptaciones curriculares en secundaria”, en A. Sánchez Palomino e J.A. Torres González (coords.), *Educación Especial I*, Madrid, Pirámide, 1997.



- Ashman, A.F. e R.N. Conway, *Estrategias cognitivas en educación especial*, Madrid, Santillana, 1990.
- Asthan, P.M., E.E. Henderson e A. Peacock, *Teacher Education Trough Evaluation: The Principles and Practices of IT-INSET*, London, Routledge Education, 1989.
- Beyer, L. e M. Apple, "Values and Politics in Curriculum", en L. Beyer e M. Apple (eds.), *The Curriculum. Problems, Politics and Possibilities*, Albany, State University of New York, 1988.
- Coll, C., e outros, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Buenos Aires, Paidós, 1990.
- Del Carmen, L., e A. Zabala, *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro*, Madrid, CIDE; MEC, 1991.
- Echeíta, G., "A favor de una educación de calidad", *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 1994, pp. 66-67.
- Escudero Muñoz, J.M., "La elaboración de proyectos de centro: una nueva tarea y responsabilidad de la escuela como organización", en J.M. Escudero Muñoz e M.T. González González, *Profesores y Escuela*, Madrid, DIP Ediciones Pedagógicas, 1994.
- Fullan, M., *The Meaning of Educational Change*, Nueva York, Teachers College Press, 1982.
- Galloway, D., "The Special Educational Needs of Teachers", en L. Barton (ed.), *Integration: Mith or Reality?*, London, The Falmer Press, 1989, pp. 83-93.
- García Pastor, C., "Evaluación del Programa de Integración en Andalucía", relatorio presentado nas VIII Jornadas de Universidades y Educación Especial, Tenerife, 1991.
- Hegarty, S., "Las adaptaciones curriculares", relatorio presentado nas VII Jornadas de Universidades y Educación Especial, Marbella, 1990.
- Illán, N., *La integración escolar y los profesores*, Valencia, Nau Llibres, 1989.
- Jonhson, D.W. e R.T. Jonhson: "Research shows the benefits of adult cooperation", *Educational Leadership*, novembro, 1989, pp. 27-30.
- Lorenzo, J.A., *La educación secundaria*, Madrid, Alhambra Longman, 1992.
- Marcelo García, C., e J. López Yánez, *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*, Barcelona, Ariel, 1997.
- Martín, E., "Las adaptaciones curriculares en la Educación Primaria", en CNREE (ed.), *Las adaptaciones curriculares y la formación del profesorado*, Madrid, Serie Documentos, nº 7, 1988, pp. 23-55.
- MEC, *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, Madrid, MEC, 1987.

- MEC, *Diseño Curricular Base*, Madrid, MEC, 1989.
- MEC, *Ley orgánica de ordenación general del sistema educativo (LOGSE)*, Madrid, MEC, 1990.
- MEC, *Orientación y Tutoría en Primaria y Secundaria*, Madrid, MEC, 1992.
- Parrilla, A., *El profesor ante la Integración Escolar: Investigación y formación*, Buenos Aires, Cíncel, 1992.
- , *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*, Bilbao, Mensajero, 1996.
- Rohrkemper, M. e L. Corno, "Success and Failure on Classroom Taks: Adaptative Learning and Classroom Teaching", *The Elementary School Journal*, 88, vol. 3, 1988, pp. 297-311.
- Skrctic, T.M., *Behind Special Education: A Critical Analysis of Professional Culture and School Organisation*, Denver, Love, 1991.
- Stainback, S. e W. Stainback, *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms*, Baltimore, Paul Brookes, 1991.
- Villa, R.A., e J.S. Thousand, (eds.), *Creating an Inclusive School*, Alexandria, ASCD, 1995.

