

Educación Especial: normalizar ou volver patolóxicas as diferenzas?

M.^a Teresa Núñez Mayán

Universidade da Coruña

tmayan@udc.es

Despois de vinte anos de experiencia integradora, cando xa as insuficiencias desa mesma experiencia se fixeron notar, e se está a elaborar unha alternativa inclusiva, hai que pensar que a Educación Especial sufriu profundas transformacións, tanto de índole teórica como práctica. Cómpre analizar, así e todo, os cambios que se están producindo para comprender se son ou non coherentes coa escola que queremos construír.

Palabras clave: inclusión, discapacidade, normalización, integración, necesidades educativas especiais.

A escola inclusiva ou escola para todos (García Pastor 2005, 93; Satinback e Stainback, 1999; Arnáiz, 1996, 2003) postula un novo sistema educativo que unifica as redes ordinaria e especial nunha única rede que ofrece un espazo a todo tipo de alumnado. Isto leva consigo, como primeira condición, a inclusión na rede principal daqueles que foron segregados historicamente. Minguaría así progresivamente o ámbito do específico ata chegar a se diluír completamente no ordinario. Outra condición esencial para construír a inclusión escolar sería asumir como normais as diferenzas do alumnado nas aulas ordinarias, en lugar de tornalas patolóxicas mediante o incremento de respostas específicas e segregadas.

Unha ollada ao noso contorno educativo abonda para comprobar que a segunda rede, a de Educación Especial, non só non chegou a se esluír, senón que segue sendo moi forte, e os centros de Educación Especial sufriron moitas menos transformacións das que se prevían de primeiro nas políticas integradoras. Así, a súa conversión en centros de recursos para a rede ordinaria, como se propoñía na lexislación, nunca chegou a producirse.

Pero que ocorre coa Educación Especial nos centros ordinarios? Segue sendo forte esta rede, tamén denominada de apoio? Obsérvanse indicios de decrecemento no ámbito do específico, ou pola contra está a engrosar? Incorporamos máis alumnos e alumnas á corrente principal, ou excluímos desta os que non teñen éxito escolar para incorporalos ao ámbito específico?

Tentamos aproximarnos á resposta a algunhas desas preguntas nunha investigación que se levou a cabo entre o 2003 e o 2006 nas aulas do termo municipal da Coruña, da que tiramos os datos aos que nos referimos neste artigo (Núñez, 2006). Os resultados aos que aludimos non pretenden xeneralizarse, pero poden indicar tendencias observables noutros moitos contextos educativos.

A quen se dirixe hoxe a Educación Especial?

A Educación Especial naceu como unha segunda rede do sistema educativo, dirixida á atención do alumnado con discapacidade. Esta segunda rede, que nun primeiro momento se desenvolve en exclusiva nos centros específicos, a partir dos anos oitenta do pasado século, prolóngase tamén nos centros ordinarios. Nestes vaise xerando, progresivamente, a convivencia de dous subsistemas diferenciados: o que está constituído polo mundo da Educación Especial ou de apoio, termos que se utilizan a miúdo como sinónimos, e o da educación ordinaria.

Podemos preguntarnos quen son os suxeitos aos que se dirixe a Educación Especial nos centros ordinarios. Se nos remitimos aos resultados da investigación atopámonos con que este alumnado pode subdividirse en dous grandes grupos segundo as súas necesidades educativas especiais, estean asociadas ou non á discapacidade.

Unha vez visitados todos os centros ordinarios, puidemos comprobar que só un 20% do alumnado que recibe apoio presenta necesidades educativas especiais asociadas á discapacidade. As políticas de integración que se iniciaron neste país hai máis de vinte anos, tiveron unha incidencia máis cualitativa que cuantitativa. Non supuxeron, como se presupoñía dende posicións catastrofistas, un incremento numérico desmesurado. Teñen algún caso de síndrome de Down o 21% dos colexios. Escolariza algún caso de parálise cerebral o 15% e con déficit sensorial o 16%. Hai algún neno ou nena con discapacidade intelectual, a maioría lixeira, no 60% dos centros, e un 45% ten algún caso asociado a trastornos de personalidade.

Se os nenos e as nenas que teñen discapacidade representan unha minoría na rede de Educación Especial dos centros ordinarios, podemos preguntarnos quen son os suxeitos que integran esta segunda rede. Nese 80% de alumnado

que presenta necesidades educativas especiais non asociadas á discapacidade, identificamos tres grandes grupos: os asociados á deprivación social grave, os asociados á inmigración, e un amplo grupo de atrasos escolares de orixe diversa. Isto é, as tres cuartas partes do alumnado que recibe Educación Especial/apoio nos centros ordinarios están formadas por poboación que non padece ningunha alteración orgánica nin psíquica, pero que ten en común a incapacidade para responder de forma axeitada ás esixencias do sistema educativo.

A raíz do informe Warnock, as políticas integradoras dos diferentes países europeos propuxéronse aproximar os subsistemas especial e ordinario ata fundilos nun sistema único. Tamén trataron de desligar os conceptos de necesidades educativas especiais e de déficit, de tal xeito que se aceptase que calquera suxeito nun momento determinado pode presentar necesidades educativas. Pretendíase, ao fin e ao cabo, conseguir a normalización da diferenza e a creación dunha cultura educativa da diversidade.

Podería interpretarse que o feito de que a rede de Educación Especial nos centros ordinarios estea composta por unha ampla maioría de alumnado non discapacitado, é un indicio de normalización, porque revela que o déficit físico ou psicolóxico non se considera a única causa posible das dificultades escolares. Mais non debemos tirar conclusións precipitadas. Para explicar este feito podemos barallar dúas hipóteses que resultan incompatibles entre si. A primeira conduce a interpretar esta realidade como un indicio de normalización da diferenza nos centros escolares. A segunda lévanos a interpretar esta mesma realidade como unha mostra de patoloxización paulatina da diversidade e de engrosamento da rede da Educación Especial. Para comprobar cal destas hipóteses é a máis atinada debemos pescudar na resposta educativa que se lle ofrece a este alumnado. A extensión limitada do presente traballo non permite que tratemos os múltiples aspectos que integran esta resposta. Referirémonos logo unicamente a dous dos que consideramos importantes, o espazo e o tempo desa Educación Especial.

O espazo da Educación Especial

O lugar no que se presta o apoio ten unha importancia considerable, non é unha cuestión formal, senón que é reveladora do modelo de atención á diversidade que se está a utilizar. Mentres que o apoio en espazos segregados é coherente co modelo deficitario, o modelo de apoio integrado na aula ordinaria corresponde co modelo centrado na atención á diversidade que defende a perspectiva inclusiva, e así o afirman os autores e autoras que se encadran nesta perspectiva.

Stainback e Jackson (1999, 27) propoñen que se un alumno necesita certos tipos de adaptacións curriculares ou ferramentas e técnicas especializadas para se desenvolver satisfactoriamente nos planos educativo ou social, deben proporcionárselle na aula ordinaria e non nun sistema ou medio diferente. Isto supón que, en lugar de levar o alumno ao servizo de apoio é este o que se achega a el. Trátase, sobre todo, de determinar de que modo se poden satisfacer as necesidades educativas do estudante no ambiente natural da clase.

Deducimos da investigación realizada, que o ambiente natural da clase non é o marco onde se prestan os apoios nos que se concreta a Educación Especial. A maioría dos apoios fanse en aulas segregadas. Considerando o total dos centros do termo municipal da Coruña, podemos observar que só en tres centros, que representan o 5,5% da mostra, se realiza o apoio, exclusiva ou prioritariamente, nas aulas ordinarias. Nun 60% faise o apoio exclusivamente na aula de Educación Especial e nun 34,5% faise combinando as dúas aulas, tanto de apoio como ordinarias, pero cun predominio claro das primeiras. É dicir, mesmo os centros que combinan as dúas formas de apoio atenden algún caso na aula ordinaria, pero a maioría na de Educación Especial.

Estes datos son moi semellantes aos que obtivo Asunción Moyá (2002, 55) na investigación que levou a cabo na provincia de Huelva. Despois de preguntarlle ao profesorado sobre o lugar no que se realizaba decote o seu traballo de apoio, puido concluír que un 63,7% traballan sempre fóra da aula ordinaria do alumno, aínda que un 32,8% dos casos manifestan que é indistinto, só catro profesores (3,5%) de todos os que contestaron o cuestionario están apoiando prioritariamente na aula ordinaria os alumnos cos que están traballando.

A coincidencia de datos entre as investigacións de Huelva e da Coruña non pode interpretarse como casual. Pola contra, fainos pensar que a realidade da atención á diversidade é parella de norte a sur.

O tempo de duración do apoio

Tradicionalmente partiuse do suposto implícito de que o apoio funcionaba como unha “terapia”, de modo similar ao tratamento farmacolóxico ou clínico que, despois de aplicada, permitiría recuperar a normalidade. É dicir, o apoio faría posible que, unha vez superadas as dificultades de aprendizaxe, o suxeito se incorporase completamente á aula ordinaria para seguir o ritmo dos demais. Dito doutro modo, sería “dado de alta”. Mais a realidade amosa, que ese suposto non se cumpre, porque nunca chega a hora da equiparación de rendementos. Os parámetros educativos son moi diferentes dos clínicos.

Cando se lles pregunta aos profesionais que nenos, ou que nenas, poden deixar de recibir apoio, nunca consideran que chegou o momento axeitado. Dentro desta investigación, corrobóramos esta mesma tendencia. Preguntándolles aos orientadores e ás orientadoras dos centros públicos, se se podía prever que os nenos e as nenas que estaban recibindo apoio nese momento, o seguirían precisando nos cursos seguintes, o 93% afirma que máis das tres cuartas partes do alumnado necesita seguir recibindo apoio. E son moitos os casos nos que se cre que todos o precisarían, se fose factible continuar proporcionándollelo.

Cabe pensar que a pretendida reeducación non produce os efectos agardados. Os nenos que asisten a apoio non poden incorporarse ás aulas con garantías de éxito, porque, aínda que se avance en certas habilidades ou destrezas concretas, o desfaseamento inicial vólvese máis fondo despois de varios cursos nos que se interrompe sistematicamente a dinámica académica ordinaria. Os nenos e as nenas que asisten a apoio rara vez “reciben a alta”, e despois de varios cursos pasan a ser alumnado de Educación Especial, o que en si mesmo, funciona como unha categoría, que se incorpora á esencia do individuo como alumno e como persoa.

A asistencia a apoio non garante a incorporación posterior á normalidade das aulas ordinarias, entre outras razóns, porque esa normalidade, como tal, non existe. A verdadeira normalidade é a diversidade, e esta diversidade non pode reducirse nin eliminarse a través dos apoios.

En resumo, os datos sinalan que existe unha tendencia a tornar patolóxica e crónica a diferenza, mediante o incremento das estruturas de Educación Especial segregada. Incorpórase a estas estruturas o alumnado que non acadou o éxito escolar. Proporcionáanse respostas específicas a aqueles que non padecen déficits perpetuando deste xeito a validez dun modelo deficitario, hoxe obsoleto e cuestionado incluso para aqueles que si presentan algún déficit.

Non buscamos a resposta no interior das aulas nin no currículo ordinario, como se propón dende a perspectiva inclusiva, senón nas estruturas segregadas e nos currículos paralelos. O propósito inicial parecía que era incluír nas estruturas ordinarias aqueles que tradicionalmente viñan sendo separados destas, como as persoas con discapacidade. A realidade semella indicar que o que estamos facendo é ampliar cada vez máis a segunda rede educativa, a da Educación Especial segregada.

Bibliografía:

ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. (2003) *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga, Aljibe.

— (1996) “Las escuelas son para todos”. *Siglo Cero* (164) 25-35.

GARCÍA PASTOR, C. (2005) *Educación y diversidad*. Málaga, Aljibe.

— (1993) *Una escuela común para niños diferentes*. Barcelona, PPU.

MOYÁ, A. (2002) *El profesorado de apoyo*. Málaga, Aljibe.

NÚÑEZ MAYÁN, M.^a T. (2006) Tese de doutoramento: “A integración escolar vinte anos despois do proxecto experimental”.

NÚÑEZ MAYÁN, M.T. (2008) Da segregación á inclusión educativa. Santiago. Laiovento.

STAINBACK, S. e STAINBACK, W. (Eds.) (1999) *Aulas inclusivas*. Madrid, Narcea.

STAINBACK, S e JACKSON, H. (1999) “hacia las aulas inclusivas”. En STAINBACK, S. e STAINBACK *Aulas inclusivas*. Madrid, Narcea.