



# 25 anos de atención á diversidade en Galicia

REVISTAGALEGA  
DE EDUCACIÓN  
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 79-82

## M<sup>a</sup> Montserrat Castro Rodríguez

Universidade da Coruña

mcastror@udc.es

## Tania Caamaño Liñares

CEIP Alborada (A Coruña)

t.caamano@edu.xunta.es

Falar da evolución da atención á diversidade (AAD) nos últimos 25 anos, supón referirse a un período histórico no que se tomaron decisións relevantes para o traballo na escola con todo o alumnado. A nivel mundial xorden movementos que avogan pola AAD dende unha perspectiva da escola inclusiva (Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtien, 1990; Declaración de Salamanca, 1994; Convención dos Dereitos das Persoas con Discapacidade, 2006) e algúns países, entre eles España, incorporan algúns principios destes movementos nos seus discursos e na lexislación. Prodúcese, así,

unha evolución do discurso teórico non sempre acorde coa vida real nas aulas (Arnáiz, Escarbajal & Caballero, 2017). E, en Galicia, diversos actores implícanse igualmente neste proceso.

### O CONCEPTO DE DIVERSIDADE NA ESCOLA

A evolución terminolóxica no sistema educativo español foi unha constante. O concepto de *diversidade* convértese nun referente da escola inclusiva: a diversidade é a esencia e a riqueza do ser humano. Aínda que en 25 anos, algunhas das medidas legislativas e executivas adoptadas amosan o reduccionismo do

termo, que aparece fortemente asociado a aquelas persoas que presentan trazos non compartidos pola maioría da poboación, contribuíndo con isto a manter un estigma, que máis que favorecer a súa inclusión dentro da aula e da sociedade, favorecen só a súa integración.

Hai que salientar que a forte ligazón que aparece en toda a lexislación entre o termo diversidade, AAD e as dificultades de aprendizaxe, asociadas ou non á diversidade funcional ou socio-cultural, restrinxe fortemente o sentido do recoñecemento positivo da diversidade e o seu potencial educativo.

Con todo, a escola, a sociedade e a lexislación teñen a necesidade de buscar vocabulario para identificar esas persoas que habitualmente non responden a intervencións homoxeneizadoras e por iso os preámbulos de leis e decretos evidencian un uso descontextualizado de vocabulario inclusivo. Con frecuencia, empréganse termos e expresións que poden estar vencellados á inclusión educativa, pero que acochan estratexias, dinámicas e programas máis integradores ca inclusivos.

A expresión educación especial vai perdendo impulso no discurso e intégranse expresións como *alumnos con necesidades*

*especiais ou específicas* (NEE). Na LOXSE (1990) a expresión NEE complementábase coa atribución de *temporalidade* ou *permanentes*. A LOE (2006), pola súa parte, adoptará a expresión *necesidades específicas de apoio educativo* (NEAE), que se mantén no Decreto 229/211 e na LOMCE, aínda que de forma sempre subsidiaria do concepto de NEE. Moito do alumnado considerado con NEAE, ademais, asóciase ao cualificativo de discapacitado, que suple o termo inválido. Na última década, aínda en pleno vigor do termo *discapacidade*, intentan penetrar no discurso da escola e da sociedade as expresións *diversidade funcional* e *capacidades diferentes*.

### A INTENSA ATENCIÓN LEXISLATIVA E NORMATIVA

- En 25 anos hai unha proliferación normativa no ámbito da educación que, dun xeito ou outro, afecta a AAD. Así a LOXSE, ao pretender unha *escola para todos*, introduce unha serie de cambios significativos no sistema educativo. Citamos algúns:
- Niveis de concreción do Currículo: Estado, Autonomía, Centro e Aula.
- A escolarización prioritaria en centros ordinarios, quedando os centros de educación especial (CEE) na excepción.

- Organización das etapas educativas en ciclos de 2 ou 3 anos.
- A avaliación continua como un proceso que comprende distintos tipos de contidos conceptuais, procedementais e valores, na que se prescinde das cualificacións numéricas, optando por outras de carácter cualitativo: "Necesita mellorar e Progresa adecuadamente". A repetición poderá ter lugar unha única vez ao final de ciclo de cada etapa obrigatoria e, excepcionalmente, dúas.
- En Galicia, constitúense os Departamentos de Orientación educativa (DO) nalgúns centros e os Equipos de Orientación Específica (EOE), cuxos especialistas se encargarán da identificación das necesidades educativas de todo o alumnado, prevención, asesoramento na activación de metodoloxías, recursos materiais e humanos, e na atención directa ao alumnado.
- Redución de *ratio* por aula en todas as etapas educativas.
- Coa incorporación da especialidade de Audición e Linguaxe (AL) preténdese producir un reforzo de profesorado para a atención das dificultades no proceso de ensino-aprendizaxe, que, ata o momento, recaía no profesorado de Pedagogía Terapéutica (PT) que había nalgúns colexios.
- A educación infantil de 3-6, de oferta obrigatoria para a Administración e de asistencia voluntaria para as familias, enténdese como unha medida compensatoria para a igualdade de oportunidades de alumnado e das familias, especialmente para as mulleres, posibilitando o acceso ao mercado laboral. Igualmente ocorre coa ampliación da escolarización obrigatoria en secundaria ata os 16 (ESO), que ademais busca a adecuación coa idade legal de incorporación ao mercado laboral.



Aínda sen desenvolver boa parte desta lei, nun curto período de tempo, van xurdindo novas normas e unhas tras outras modifican ou introducen aspectos que afectan directamente á AAD; como a LOE (2006), que servirá para o deseño da primeira normativa específica de AAD en Galicia; despois dos decretos de constitución dos DO ou das AC na década dos 90, que é o Decreto 229/2011, que entende a AAD para a totalidade do alumnado, para o que se deberán dispoñer medidas e recursos que respondan ás necesidades individuais, que faciliten a normalización e inclusión. Para conseguilo, é necesario adoptar decisións pedagóxicas, organizativas e de xestión que afectan a todo o centro educativo. Aparece, aquí, o termo “optimizar”, que serviu de pretexto para levar a cabo restricións económicas nos últimos anos. A prevención subliñase como elemento natural que xustifica o uso de medidas ordinarias que todo docente debe aplicar na súa clase e, tamén as extraordinarias, aplicables con carácter excepcional. Inclúese, ademais, normativa específica para o absentismo e a atención educativa hospitalaria e domiciliaria, entre outros asuntos.

Coa perspectiva do tempo, o decreto de AAD considerárase ponte entre a LOE e a LOMCE, sendo esta obxecto de bastante consenso pola comunidade científica no que respecta á AAD. Paradoxalmente, introduce unha alta porcentaxe de terminoloxía inclusiva, que se desvirtúa ao convivir con palabras como rendemento económico, adaptación ao modelo produtivo e cunha forte concepción economicista. Algúns aspectos da LOMCE a facer notar poden ser os seguintes:

- Currículo moi centralizado, con prioridade dos contidos conceptuais, rixida secuenciación e

fragmentación das áreas de coñecemento.

- Redución das posibilidades de concreción.

- Organización por curso e libre momento da repetición.

- As etapas educativas enténdense como preparación para a seguinte.

- Autorízase a segregación do alumnado, incluso en razón de sexo.

- O modelo de avaliación redúcese ás aprendizaxes avaliáveis (cuantificables) rexidas polos estándares recollidos no currículo.

- Recoñece e incorpora novos colectivos susceptibles de necesitar a AAD.

### DA TEORÍA DA LEXISLACIÓN AO DÍA A DÍA NA ESCOLA

Durante boa parte dos 25 anos transcorridos, a dotación dos recursos nas escolas segue a ser unha cuestión de *ratios* de estudantes. En poucas ocasións o factor de calidade está presente, o que explica as loitas das comunidades educativas ante a desaparición de centros, aulas ou a redución do profesorado.

Coa aparente idea de contextualización, de autonomía dos centros e a recepción de recursos materiais e económicos, desde a Administración promóvense actualmente plans e programas nos que os colexios teñen que concursar, algúns deles de especial interese e que están supoñendo verdadeiras oportunidades de innovación educativa para a atención de todo o alumnado (Consejo Escolar del Estado, 2018); mais non é menos certo que as condicións de acceso a algúns deles non sempre se están convertendo en oportunidades para promover a igualdade de oportunidades e/ou para a elaboración de proxectos propios de escola.

A adaptación ao contorno do alumnado resulta difícil dado o modelo de currículo. *A priori*, a organización por competencias faría pensar no desenvolvemento de metodoloxías globalizadoras. Pola contra, os contidos mínimos fan difícil o emparellamento coa organización competencial e coa execución de metodoloxías orientadas á globalización ou á interdisciplinariedade. A descontextualización ligada a prácticas homoxeneizadoras tamén se relaciona co uso maioritario dos libros de texto como material único (Rodríguez Rodríguez, 2009) que restrinxe as posibilidades de AAD, que explican moi ben as verbas dunha nena con NEAE que só “quería ter libros como as demais, deberes, compañeiros”, porque a adaptación ás súas necesidades viña dada polo uso dun material só para ela.

A normalización non é doada de conseguir e hai obstáculos que a dificultan: así, moitos centros educativos galegos urbanos ou de vilas, en calquera das etapas, viron incrementadas as *ratios*, con medidas como a supresión da redución de estudantes por aula cando hai unha persoa con NEAE, ao non contabilizar o alumnado repetidor ou por poder incrementar un 10% a *ratio*.

Debemos referirnos a que seguen convivindo distintos modelos de escolarización: os centros ordinarios, cos CEE e coas aulas de EE existentes na escola ordinaria. Certo alumnado comparte dous centros á semana; outro, estando nun centro ordinario, pasa boa parte das sesións lectivas nunha aula de EE. A propia denominación dos tipos de centro etiqueta os que pertencen a cada un. Está presente o debate social suscitado por unha posible proposta do goberno central de eliminar os CEE, pero, ao mesmo tempo, non se cuestionan as aulas específicas dos centros ordinarios ou os centros de educación prefe-

rente, encargados de escolarizar alumnado con NEE nunha área educativa, xa que se supón, que concentran recursos materiais e humanos. Algunhas destas medidas non favorecen a inclusión do alumnado pola deslocalización con respecto ao seu ámbito familiar, ao mesmo tempo que están facilitando que algúns centros se convertan en guetos debido ás súas elevadas ratios de alumnado con NEE e NEAE.

No balance, son evidentes algúns avances na AAD, pero mantéñense trabas importantes sistémicas como:

- A elevada itinerancia do profesorado, que esixe tempos de desprazamentos, o que dificulta a flexibilización nos horarios e introduce dificultades de coordinación.
- Alto grao de temporalidade de moito profesorado de AL, PT e Orientación, que non facilita a consolidación de proxectos.

As medidas ordinarias que se recollen en toda a normativa, seguen a ter dificultades de implementación, fronte á forte presenza das medidas extraordinarias. Domínguez Alonso e Pino Juste (2009) indican que as medidas ordinarias son as máis valoradas / empregadas polo profesorado (61%), entre elas o reforzo educativo (61%), a acción titorial e orientadora (67%); pero o 39% do profesorado valora e usa as medidas extraordinarias, e neste sentido as adaptacións curriculares gozan de moita acollida (38%).

- Baixa participación das familias na escola (Domínguez Pérez e Pino Juste, 2009) e existencia de actitudes e comportamentos desiguais á hora de entender a AAD, o que leva consigo conflitos ante a escolarización de certos estudantes.
- Os profesionais da orientación, PT e AL seguen estando fortemente ligados ao alumnado con NEAE (Martínez Figuei-

ra, Raposo y Añel, 2012). Non sempre responden a prácticas inclusivas, pois abunda a atención directa ao alumnado, en detrimento de iniciativas máis inclusivas con todo o alumnado. O PT en moitos casos actúa como unha prolongación da propia aula.

## CONCLUSIÓNS

No sistema educativo galego existen barreiras que non favorecen unha AAD que busque a inclusión de todo o alumnado (Núñez Mayán, 2008). Bótase en falta unha verdadeira aposta da Administración por unha AAD que promova a inclusión. Moitos centros atopan verdadeiras dificultades para activar medidas ordinarias de AAD, o que leva a aplicar modelos centrados na diversidade como déficit. As limitacións espaciais e a dispoñibilidade horaria do profesorado, con frecuencia, dificultan facer desdobres e mesmo ás veces, executar metodoloxías activas.

No sentir da comunidade apréciase un avance considerable na incorporación do alumnado con NEAE aos centros ordinarios, incluíndo agora os estudos universitarios, pero aínda lonxe de acadar un sentimento compartido de convivencia, na que todos aprenden ao tomar en consideración as necesidades de cada neno e nena. Parece imprescindible un verdadeiro debate social sobre as oportunidades perdidas pola desconsideración dunha parte importante da sociedade, tanto dende o punto de vista ético, como mesmo económico. Dentro desta análise, non se pode esquecer a falta de formación que manifesta o profesorado no ámbito da atención á diversidade, tal como reflicte o estudo de Domínguez Alonso e Vázquez Varela (2015). En conclusión, a atención á diversidade en Galicia segue caracterizándose por un modelo integrador máis ca inclusivo (Núñez Mayán, 2008).■

- ARNÁIZ, P., ESCARBAJAL FRUTOS, A. & CABALLERO GARCÍA, C.M. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 10 (2), 195-210.

- Consejo Escolar del Estado (2018). *Informe 2018 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2016-2017*. Madrid: Secretaría General Técnica.

- Decreto 229/2011, do 7 de decembro, polo que se regula a atención á diversidade do alumnado dos centros da Comunidade Autónoma de Galicia nos que se imparten as ensinanzas establecidas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación.

- DOMÍNGUEZ ALONSO, J. e VÁZQUEZ VARELA, E. (2015). Atención a la diversidad: Análisis de la formación permanente del profesorado en Galicia. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2), 139-152.

- DOMÍNGUEZ PÉREZ, M.T., PINO JUSTE, M. (2009). La participación de las familias en la escuela. *Educación y Futuro*, 20, 197-224.

- Lei orgánica 1/1990 do 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo.

- Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de Educación.

- Lei orgánica 8/2013, do 9 de decembro, para a mellora da calidade educativa.

- MARTÍNEZ FIGUEIRA, M. E., RAPOSO, M., e AÑEL, M. E. (2012). Acciones para la inclusión del alumnado derivadas de la normativa en la comunidad autónoma gallega (España). *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (4), 135-148.

- MARTÍNEZ-FIGUEIRA, M. E.; VARELA CRESPO, L., & DE VALENZUELA, Á. L. (2016). Diversidad y conciliación en Galicia. *Revista Prisma Social*, 16, 111-155.

- NÚÑEZ MAYÁN, M.T. (2008). *Da segregación á inclusión educativa*. Santiago de Compostela: Laiovento.

- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. (2009). *Os materiais curriculares en Galicia*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.