



Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação

ISSN: 2446-8606

ISSN: 1982-5587

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho,
Faculdade de Ciências e Letras

DUQUE, Eduardo; VÁZQUEZ, JF DURÁN
EL NUEVO PARADIGMA DE LA EDUCACIÓN EN LA
PROMOCIÓN DE UNA SOCIEDAD MÁS INCLUSIVA

Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,
vol. 15, núm. 1, 2020, Enero-Marzo, pp. 27-49

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras

DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i1.12632>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=619864611003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

O NOVO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO NA PROMOÇÃO DE UMA SOCIEDADE MAIS INCLUSIVA

EL NUEVO PARADIGMA DE LA EDUCACIÓN EN LA PROMOCIÓN DE UNA SOCIEDAD MÁS INCLUSIVA

THE NEW PARADIGM OF EDUCATION IN PROMOTING A MORE INCLUSIVE SOCIETY

Eduardo DUQUE¹
JF DURÁN VÁZQUEZ²

RESUMO: O tema que aqui nos propomos tratar só é possível porque vivemos no tempo e no espaço em que vivemos. Vivemos nele, aqui e agora. Se estivéssemos no período pós II Guerra Mundial, poderíamos estar, possivelmente, a discutir a “escola de massas” ou, se estivéssemos no período de maio de 68, estaríamos a debater a “contestação universitária”. Hoje, porém, dado que a vida nos oferece outras oportunidades, discutimos o papel da educação à luz da Declaração Universal dos Direitos do Homem, conscientes do seu papel no desenvolvimento integral da pessoa. Esta nova forma de entender a educação faz com que o mundo dê um salto qualitativo, ao conceber-se em função do desenvolvimento pessoal de cada ser humano. Chegamos ao verdadeiro epicentro do sismo que abala a educação e que vai exigir profundas alterações ao subsistema escolar dentro do sistema educativo. A escola passa a ter, deste modo, a responsabilidade de adequar o currículo aos seus alunos e tomar opções que considere mais eficazes de forma a garantir o sucesso dos alunos – de todos os alunos –, de um modo especial, daqueles que manifestam algum tipo de fragilidade. No artigo que aqui nos propomos desenvolver, pretende-se repensar não exclusivamente o sistema escolar - que é determinante na formação da pessoa e que analisaremos pela via da diversidade escolar -, mas o sistema educativo como um todo e propor-lhe-emos que vá mais longe, mais ao concreto e mais ao fundo para ser verdadeiramente inclusivo, como se exige hoje nas sociedades contemporâneas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Inclusão. Currículo. Cidadania. Direitos humanos.

RESUMEN: El tema que aquí nos proponemos tratar sólo es posible porque vivimos en el tiempo y en el espacio en que vivimos. Vivimos en él, aquí y ahora. Si estuviéramos en el período posterior a la Segunda Guerra Mundial, podríamos estar, posiblemente, a discutir la "escuela de masas" o, si estuviéramos en el período de mayo del 68, estaríamos debatiendo la "contestación universitaria". Hoy, sin embargo, dado que la vida nos ofrece otras oportunidades, discutimos el papel de la educación a la luz de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, conscientes de su papel en el desarrollo integral de la persona. Esta

¹ Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa (FFCS-UCP), Centro Regional de Braga, Braga – Portugal. Professor de Sociologia. OrcID: <https://orcid.org/0000-0003-4719-3148>. Correo: eduardoduque@braga.ucp.pt

² Universidade de Vigo (UV), Facultad de Ciencias Jurídicas y del Trabajo. Professor de Sociologia. OrcID: <http://orcid.org/0000-0002-7440-0168>. Correo: joseduran@uvigo.es

nueva forma de entender la educación hace que el mundo dé un salto cualitativo, al concebirse en función del desarrollo personal de cada ser humano. Llegamos al verdadero epicentro del sismo que sacude la educación y que va a exigir profundas alteraciones al subsistema escolar dentro del sistema educativo. La escuela pasa a tener, de este modo, la responsabilidad de adecuar el currículo a sus alumnos y tomar opciones que considere más eficaces para garantizar el éxito de los alumnos - de todos los alumnos -, de un modo especial, de aquellos que manifiestan algún tipo de fragilidad. En el artículo que aquí nos proponemos desarrollar, se pretende repensar no exclusivamente el sistema escolar - que es determinante en la formación de la persona y que analizaremos por la vía de la diversidad escolar -, pero el sistema educativo como un todo y le propondremos que vaya más lejos, más al concreto y más al fondo para ser verdaderamente inclusivo, como se exige hoy en las sociedades contemporáneas.

PALABRAS CLAVE: Educación. Inclusión. Currículo. Ciudadanía. Derechos Humanos.

ABSTRACT: The theme that we propose here is only possible because we live in the time and space in which we live. We live in it, here and now. If we were in the post-World War II period, we might possibly be discussing the "mass schooling" or, if we were in the period of May 1968, we would be debating the "university contestation." Today, however, since life offers us other opportunities, we discuss the role of education in the light of the Universal Declaration of Human Rights, aware of its role in the integral development of the person. This new way of understanding education makes the world take a qualitative leap, when conceiving itself as a function of the personal development of each human being. We arrive at the real epicenter of the earthquake that shakes education and will require profound changes to the school subsystem within the education system. The school thus has the responsibility to adapt the curriculum to its students and to take options that it considers more effective in order to guarantee the success of the students - of all the students -, especially of those that manifest some type of fragility. In the article that we propose to develop, we intend to rethink not exclusively the school system - that is determinant in the formation of the person and that we will analyze by way of the school diversity -, but the educational system as a whole and we will propose that it goes farther, more to the concrete and further to the bottom to be truly inclusive, as is demanded today in contemporary societies.

KEYWORDS: Education. Inclusion. Curriculum. Citizenship. Human rights.

Estamos marcados por el tiempo en el que vivimos

El tiempo y el espacio marcan los acontecimientos de la historia. Es el momento en el que los hechos históricos se realizan y dependen de él. Por eso somos hijos del tiempo, todo se juega ahora, cada minuto. En el tiempo anterior al nuestro, no existíamos y en el futuro la historia es diferente, por lo que es en el presente el que todo sucede. No es que no tengamos memoria, por supuesto, sabemos que fue a través de otros por lo que vinimos aquí, y que antes de nosotros había historia. Incluso podemos decir con Odo Marquard (2003) que todos los hombres nacen tardíamente (nacen después del tiempo). Cuando comienzan no es al

principio. Antes de cada uno ha habido otros, en cuyas tradiciones o costumbres nacemos, de modo que son nuestro origen, nuestro principio al que debemos estar vinculados. Así es como somos nosotros, porque cada uno llega tarde (nunca al principio), y se va temprano (en un momento siempre nuevo).

Balzac (1951) dijo en *The Old Maid* que las épocas tiñen a los hombres que pasan por ellas. Les imprimen su marca característica, y les dan forma. Esto quiere decir que estamos acuñados por el tiempo, contruidos por él y deshechos por él. El tiempo es tan complejo que hace y deshace, no solo da vida y la disipa, sino que la marca irrevocablemente.

Por lo tanto, al analizar el tiempo de una época determinada, percibimos la densidad del pensamiento, incluidas las radiaciones optimistas y derrotistas, la euforia y las neurosis, los temas suaves y ardientes. En el campo de la educación, encontramos tiempos de oscuridad e iluminación; tiempos de ignorancia y de iluminación, más canónicos y más propensos a la rebelión, más obedientes e independientes.

El tiempo y el espacio definitivamente condensan la concepción de la sociedad. Si viajamos a través de la historia, ¡cuántas épocas provienen de diferentes concepciones sociales, de diferentes modelos educativos, de diferentes estructuras de desarrollo, de diferentes formas de organización de la vida! Por ejemplo, en el siglo XII el espíritu de la época se sustenta en la organización del feudalismo, y en el siglo XIII se refleja un clima de vida mejor que en épocas anteriores; renace el sentido de propiedad, antes menospreciado por el despotismo feudal.

Ya en el siglo XIV, existe una demanda de una vida más lujosa, muy coherente con el comienzo del espíritu burgués. Los siglos XV y XVI son más incapaces de aspiraciones trascendentes, están más dedicados a la ciencia, a la afirmación de lo mundano y a la búsqueda de la fama.

El siglo XVII está marcado por la revolución científica, llevada a cabo sobre todo por Galileo Galilei, y también por profundos conflictos religiosos y políticos. El próximo siglo se vuelve histórico por la exaltación de la razón; es el siglo de las luces. El siglo XIX está marcado por la Revolución Industrial y el consiguiente nuevo orden económico. En el siglo XX, ocurren las dos grandes guerras mundiales, que afectan drásticamente el comportamiento político y social, y se producen grandes inventos tecnológicos (DUQUE, 2014, p. 157-158). En fin, uno podría continuar describiendo la dirección de las sociedades o las tendencias de desarrollo hasta el día de hoy, pero esto no estaría justificado, ya que lo que se debe enfatizar es que cada época se materializa en un tiempo determinado, en un determinado

enquistamiento creativo, en localizaciones precisas, en delimitaciones entre las fronteras cronológicas.

¿Y cómo podríamos describir el tiempo de nuestro tiempo?

Aristóteles (IV, 14, 223 a), en su Física, diría que este tiempo precisa alma. ¿Realmente vivimos en una época, originalmente rebelde, que ha producido rupturas en los modelos sociales vigentes, y que exige un horizonte, nuevos modelos de educación?

Según Innerarity (2011, p. 19) "una de las consecuencias de la crisis tan frecuentemente proclamada de la idea de progreso es que el futuro se vuelve problemático y el presente se vuelve absoluto". Ahora las políticas están orientadas al presente, tienen una mirada corta, atienden a lo urgente y no a lo prioritario. Y sabemos bien que lo prioritario tiene un horizonte mucho más dilatado que la miopía de lo urgente, en el que todo tiene que resolverse de inmediato, con tal aceleración, que tiende a anular cualquier pensamiento o reflexión.

Se vive tan rápida y agitadamente, que el futuro puede desvanecerse en las tareas cotidianas. Las nuevas tecnologías no son ajenas a este fenómeno. Por el contrario, contribuyeron a su éxito. La innovación ha ganado velocidad; el resultado produce algunas veces una cierta náusea. ¡Sartre tenía razón al decir que "la vida es una pasión inútil"! Lo que hoy se inventó, mañana está en desuso, y se convierte en pasado. Pasado pobre, porque ni la historia lo ha hecho. Y lo que hace la historia es narrar la vida en el tiempo.

El tiempo presente está lleno de signos de discontinuidad; son señales paradójicas. Por un lado, se expresa la satisfacción con la vida, la plenitud de la felicidad; por el otro, está la crisis y el deterioro inexorable que conlleva, lo que plantea nuevas dudas sobre la materia de la que está construido el presente (DUQUE, 2014).

El presente es demasiado complejo, cruza procesos, lenguajes y estilos que antes eran irreconciliables, y todo sucede en una vigorosa imprevisibilidad de los movimientos, que no permite prever ningún futuro. "El futuro está privatizado, pluralizado y fragmentado. Tenemos una idea privada de la felicidad, que ya no se asocia con proyectos colectivos, ni se entiende como algo que se ha hecho posible por un contexto social" (INNERARITY, 2011, p. 151). ¿Es el tiempo presente del que hablamos aquí verdaderamente inclusivo? ¿Tendrá espacio para integrar a diferentes personas? ¿No estará constituido por una dinámica demasiado incierta y fluida, que va en contra del principio de inclusión, que a priori implica un tiempo más pausado, una nueva mirada sobre las cosas y un detenerse en los detalles?

Antes de continuar, veamos el interés que la educación despertó a lo largo de la historia.

El interés por la educación

El interés por la educación viene de lejos. Incluso mucho antes de las sociedades industriales este interés era patente. En el remoto siglo XV, la educación no tenía ningún significado asociado a los procesos materiales de la vida humana. Para los grupos sociales más privilegiados, la educación se orientaba a prepararse para el desempeño de ocupaciones políticas y religiosas, y también a la socialización en una serie de normas de conducta y de valores vinculados a la civilidad. El aspecto más formal de esta educación se desarrollará, especialmente a partir del siglo XVI, en los colegios religiosos nacidos en el contexto de la Contrarreforma (DURKHEIM, 1992, p. 293). Los miembros de los grupos sociales menos favorecidos eran educados, por regla general, en su propio entorno social. Eran solo unos pocos los que frecuentaban las escuelas parroquiales para recibir una formación muy básica, así como algunas enseñanzas de tipo religioso (VARELA-ALVAREZ URÍA, 1991, p. 68).

Esta situación cambiará progresivamente con el surgimiento de la sociedad industrial (EWEN, 1983, p. 119).

La escuela será percibida en este contexto como un campo diseñado para fomentar el conocimiento y las formas de socialización que la naciente sociedad industrial precisaba (POLLARD, 1987, p. 242-258). Esta tendencia comenzará a percibirse en el siglo XVIII en Inglaterra, donde ciertos religiosos, como el reverendo Turner, consideraban a las escuelas como "un espectáculo de orden y regularidad" (como se cita en FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990, p. 127). Pero será especialmente durante el siglo XIX, y en las primeras décadas del XX, cuando las diferentes élites sociales se den cuenta de la necesidad de crear escuelas.

La escuela surgió así, en el contexto de la sociedad industrial, como una institución necesariamente eficiente, jerárquica y disciplinaria, de acuerdo con las reglas y normas morales requeridas por el mundo del trabajo asalariado. Con este carácter se irá institucionalizando a partir de la segunda mitad del siglo XIX, tanto en Europa como en América.

A pesar de esto, debe tenerse en cuenta que la expansión de los sistemas educativos en la mayoría de los países occidentales no ocurrirá hasta la Segunda Guerra Mundial. De hecho, en un contexto de fuerte crecimiento económico, la educación fue promovida como uno de los principales agentes de dicho crecimiento (ORTEGA, 1993, p. 89). Y, por lo tanto, también como uno de los instrumentos más importantes de la ideología moderna de la realización personal. La jerarquía predominante, con todas sus regularidades disciplinarias (FOUCAULT,

1999), fue percibida como la contraparte necesaria del esfuerzo requerido por el éxito académico.

Los que no estaban de acuerdo con este régimen disciplinario, porque no aspiraban a futuros logros académicos, aceptaron las otras disciplinas del mundo del trabajo, porque también tenían sus recompensas. De hecho, como señaló Paul Willis en su estudio clásico de la contracultura escolar en Inglaterra a mediados de la década de 1970 (WILLIS, 1988), esta actitud estaba directamente relacionada con la cultura industrial. Esto implicaba un rechazo de todo lo relacionado con el mundo académico, tanto como implicaba la aceptación de muchos de los valores de la cultura laboral.

De esta manera, incluso indirectamente, la cultura escolar, en lugar de oponerse a la cultura laboral, la reforzó. De hecho, los jóvenes que no tenían interés en la escuela, en sus propuestas académicas y sus requisitos disciplinarios, aceptaban sin embargo con más agrado las disciplinas laborales.

De esta forma, la cultura escolar y la cultura laboral mantuvieron su coherencia, produciendo y reproduciendo sus diferentes órdenes jerárquicos y disciplinarios. De hecho, aquellos que aceptaban la primera de estas culturas también asumían sus disciplinas; aquellos que, por el contrario, la rechazaban, admitían, sin embargo, la jerarquía y la autoridad de la cultura fabril.

Esta situación era la típica de una época en que la cultura laboral todavía estaba viva en gran parte de la juventud, y aún era posible desarrollar esa cultura sin los obstáculos del desempleo juvenil.

Esta realidad comenzará a cambiar, especialmente desde la década de 1980, a medida que aumenten las tasas de desempleo juvenil, incluso en sectores con credenciales académicas (BECK, 2006, p. 144).

En este escenario, en el que la educación flexibilizaba cada vez más sus relaciones con el mundo del empleo, y en el que los jóvenes que abandonaban tempranamente la escuela tenían dificultades para encontrar trabajo, las estructuras disciplinarias relacionadas con el mundo del trabajo y de la educación comenzaron a perder fuerza y, por ello, a resultar cada vez menos inclusivas.

El proceso de inclusión

La inclusión tiene como objetivo, esencialmente, según Ainscow (2008), la transformación del sistema educativo, con el fin de encontrar formas de alcanzar niveles que

no estaban contemplados en el sistema educativo. Afonso (2005) afirma que reconciliar la igualdad de derechos (sociales, cívicos, etc.) con el respeto a la individualidad es uno de los grandes dilemas de la actualidad. De hecho, en la sociedad actual se reconoce una tendencia a la homogeneización de identidades, valores y culturas. En este sentido, no podemos concebir el concepto de inclusión como un "intento" de igualar diferentes identidades.

Según Santos (2001), dado que todas las culturas tienden a distribuir personas y grupos de acuerdo con los principios concurrentes de pertenencia jerárquica y, por lo tanto, con concepciones concurrentes de igualdad y diferencia, las personas y los grupos sociales tienen derecho a ser iguales cuando la diferencia los hace inferiores, y el derecho a ser diferentes cuando la igualdad los hace diferentes. Según Ainscow (1999), el sistema y las prácticas educativas deben garantizar la gestión de la diversidad, así como la movilización de diferentes tipos de estrategias para responder a las necesidades educativas de los estudiantes, promoviendo competencias universales que permitan la autonomía y el acceso a la ciudadanía plena de todos.

Hablar de una sociedad inclusiva en este contexto, implica necesariamente referirse al papel que juega la escuela, que es reflejo de la diversidad. Por lo tanto, no se supone que la escuela inclusiva sea una respuesta apropiada para diferentes estudiantes, sino una respuesta potencialmente mejor para todos, independientemente de sus características. Sin embargo, esto no significa que se difuminen las diferencias, sino el reconocimiento de su creciente valor, o, por mejor decir, que la diversidad sea un activo (AFONSO, 2005). Sin embargo, según Rodrigues (2003), existe un tipo de alumno ideal que se basa en el mito de la homogeneidad como factor de calidad de las escuelas. Este "tipo de alumno" es bien visible en la sociedad, indicando que para que todos tengan las mismas oportunidades educativas, deben hacer exactamente lo mismo al mismo tiempo (AFONSO, 2005). En este sentido, ciertos alumnos pueden ser vistos como agentes perturbadores del funcionamiento "normal" de la escuela, e incluso como la causa del fracaso escolar. Ainscow (2008) entiende la inclusión como un proceso tripartito: asistencia escolar y participación activa; proporcionar las condiciones necesarias para que el alumno participe realmente en múltiples actividades escolares, y finalmente, la adquisición de conocimientos. En este sentido, la inclusión implica la presencia del alumno en la escuela para que pueda aprender y desarrollar sus potencialidades.

La Organización curricular del sistema educativo

Es importante tener aquí como punto de partida lo que se entiende por curriculum y sus diversas acepciones. Por lo tanto, partimos del significado más elemental de la palabra curriculum, procedente del término latino *currere*, cuyo primer significado es camino, recorrido o trayecto. De lo que se deduce que al abordar el tema del curriculum, estamos analizando un concepto que implica el camino a recorrer; o sea, un camino que deberá ser trazado y propuesto previamente.

En el campo de la educación, el curriculum puede considerarse en sentido estricto como un plan de enseñanza estructurado, donde se proponen ciertos objetivos y contenidos, así como algunas orientaciones didácticas y metodológicas.

En un sentido más amplio, podemos considerar que el plan de estudios es el conjunto de acciones desarrolladas por la escuela para promover el aprendizaje de sus alumnos, ya que cubre no solo las experiencias programadas y realizadas en la escuela, sino también el conjunto de experiencias vividas por los alumnos; haciendo que el acceso al plan de estudios sea significativo para el crecimiento de los alumnos, al incluir en su propia definición la idea del plan de estudios formal y del plan de estudios real (ZABALZA, p. 1999).

El término curriculum se ha vuelto popular en el lenguaje educativo, ya que es un concepto que se ha aplicado a varios dominios. Ribeiro (como se cita en PACHECO, 2001) afirma que:

[...] El plan de estudios es un concepto polisémico, cargado de ambigüedades [...] no tiene un significado unívoco, existe en la diversidad de funciones y conceptos de acuerdo con las perspectivas adoptadas, lo que a veces se traduce en alguna imprecisión sobre la naturaleza y el alcance del curriculum (p. 15).

Partiendo de la diversidad de conceptos y teorías que caracterizan el curriculum, y que son presentados por varios autores (SILVA, 2000; SILVA; MOREIRA, 2001; PINAR, 2007), entendemos el curriculum como un término que contiene diferentes significados, especialmente porque también es diferente la perspectiva desde la que se observa la educación y su razón de ser: el conocimiento. Por eso, en cuanto construcción social, política e ideológica, el curriculum es problematizado desde el punto de vista del conocimiento, como lo fundamentan las teorías curriculares que han sido propuestas desde el marco conceptual de Habermas, por ejemplo (1990).

Desde la perspectiva de Bautista (1993), el curriculum puede entenderse como un conjunto de conocimientos, habilidades, valores y normas de comportamiento que la escuela debe transmitir a niños y jóvenes. Aunque abre un poco más este sentido al referirse a que el

concepto de curriculum también debe entenderse como el conjunto de experiencias que la escuela, como institución, pone al servicio de los estudiantes para mejorar su desarrollo integral.

Para Torres González (2002), el curriculum se entiende como un instrumento que tiene la escuela a su disposición, que le permite adaptarse a las necesidades de los alumnos. Su construcción depende de los órganos administrativos de la escuela y de las políticas nacionales, pero las decisiones sobre la forma en que se adapta al contexto escolar y a los alumnos que a él se vinculan, involucra a los profesores y a su trabajo cooperativo.

Dadas las características de la escuela inclusiva, hay varios autores que abordan este tema. Brennan (1990) analiza aspectos que el curriculum común tendrá que incluir para responder a la heterogeneidad de la escuela y las necesidades individuales del alumnado:

- Relevante en contenido, teniendo en cuenta la experiencia y características de los alumnos;
- Flexible, basado en las necesidades de los estudiantes y la metodología de los docentes, debiendo permitir cambios en los diferentes contextos escolares, dando así a los docentes cierta autonomía.
- Amplio, lo que, según el autor, implica la colaboración entre los actores de la organización escolar (padres, profesores, órganos de liderazgo, comunidad).

En la concepción de Roldão (2003), el plan de estudios debe entenderse como una construcción social, en situación de permanente deconstrucción, negociación y reconstrucción, protagonizada por el conjunto de instancias y actores involucrados, con sus diversos campos y niveles de poder.

Por otro lado, y como complemento a la información analizada, Correia (2008) señala que es esencial que los curriculums no dejen al margen las expectativas y opiniones de las nuevas generaciones, así como las necesidades de aquellos que necesitan atención especial dentro de esas nuevas generaciones.

Vemos, de esta forma, y recurriendo a una breve revisión de la literatura sobre el concepto en cuestión, que hay varias teorías curriculares que se relacionan con diferentes concepciones curriculares, pero que se cruzan en puntos de vista comunes sobre las finalidades del curriculum. De aquí se desprende que las diferentes concepciones del curriculum se corresponden con diferentes formas de resolver los dilemas planteados por Contreras (1990, citado en PACHECO, 2001), cuando presenta el siguiente problema:

[...] ¿Debería el curriculum proponer qué enseñar o qué deberían aprender los alumnos? ¿Es el curriculum lo que se debe enseñar y aprender, o es lo que

se enseña y aprende en la práctica? ¿Es el curriculum lo que se debe enseñar y aprender, o también incluye la metodología y los procesos de enseñanza? ¿El curriculum es algo específico, delimitado o acabado, que luego se delimita o se abre en el propio proceso de aplicación? (P. 17).

Esta perspectiva resalta el concepto que tiene realmente cada autor de lo que es el curriculum, en la medida en que abarca una serie de dimensiones relacionadas entre sí, semejantes a una red, pero que exige de parte del educador / profesor la capacidad de asumir la responsabilidad de decidir y administrar el curriculum de la manera que considere más apropiada, invitando al alumno a participar en su construcción, definiendo, junto con los otros profesores, líneas orientadoras para la definición de caminos que clarifiquen el papel que la escuela debe asumir en ciertos contextos. En esta perspectiva, el profesor es el creador del curriculum, basándose en sus conocimientos y experiencias, pero con la colaboración de otros agentes educativos que son responsables de este proceso (SILVA, 2011).

A pesar de esta conciencia del papel del profesor en el diseño curricular, el proceso de construcción curricular debe entenderse como un proceso continuo de toma de decisiones, que puede tener lugar en diferentes contextos, pasando por varias etapas a un nivel más o menos amplio. En este sentido, Pacheco (2001) presenta tres niveles de decisión curricular: el contexto político-administrativo (administración central), el contexto de gestión (administración regional y local) y el contexto de realización (aula).

El contexto político-administrativo está asociado con el curriculum formal y oficial, común a todo el sistema educativo, que resulta de una decisión política y administrativa, presentándose como una función normativa de la enseñanza misma, especificándose las experiencias educativas a las cuales deberán tener acceso los alumnos en un área y / o grado en particular. El contexto de gestión se refiere a la exploración del curriculum a nivel regional y escolar, en donde se efectuarán las adaptaciones de las prescripciones y la interpretación de las orientaciones presentadas por los órganos superiores. Esta es una fase de gran importancia para la implementación exitosa del curriculum, ya que es importante que la escuela participe activamente en su adaptación y construcción, evitando implementarlo solo de una manera estricta y no reflexiva. El proyecto educativo de la escuela, el proyecto curricular escolar y los planes de clase se sitúan en este contexto de toma de decisiones curriculares que se desarrolla a nivel escolar. Finalmente, el último nivel de decisión curricular es el contexto de realización, que consiste básicamente en la planificación y la realización curricular. En este nivel es en el que se desarrolla la interacción pedagógica entre profesor / alumno y alumno / alumno. En este contexto el profesor organizará y gestionará el espacio, el tiempo y las actividades, para proporcionar experiencias de aprendizaje que permitan a los alumnos

alcanzar las competencias institucionales o sociales patentes en los proyectos realizados al nivel de la gestión (PACHECO, 2001)

Las recientes directrices de política educativa en Portugal (que conozco mejor, pero posiblemente suceda lo mismo en Mozambique), consagradas en los documentos legislativos en vigor, así como la creciente heterogeneidad en las escuelas, han introducido nuevos desafíos para la organización y gestión escolar, y también para las estrategias pedagógicas aplicadas por los diferentes profesionales de la educación. Lo que se cuestiona es que las escuelas puedan administrar el plan de estudios de manera más flexible, adaptándolo a las características y a la diversidad de la infancia y de la juventud.

Las reflexiones se centran básicamente en el clásico problema curricular presentado por Roldão (2003): "enseñar qué a quién, para qué y cómo", pero, para eso, es importante que las escuelas reequilibren sus respuestas a estas preguntas a la luz de la diversidad actual de la población escolar.

Una escuela flexible y abierta a la diversidad

Hasta ahora hemos estado reflexionando, aunque de manera muy sucinta, sobre el significado del curriculum, y cómo éste debe estructurarse en los diferentes estados de ejecución: ministerio, escuela y aula. Por lo tanto, suponemos que las opciones curriculares se definen de acuerdo con las escuelas, clases e individuos, lo que facilita el acceso a las competencias previstas en el plan de estudios común, como marco de referencia. A partir del curriculum, las adaptaciones de un nivel macro a un nivel micro se reducen, pasando así por los proyectos curriculares escolares, los planes de estudio y, si es necesario, los ajustes curriculares individualizados. Por lo tanto, es importante que la diferenciación curricular, que debe adoptarse en los diferentes estados de ejecución, no asuma perfiles discriminatorios, suponiendo la aceptación de la diversidad como norma. Dicha diversidad procede de la heterogeneidad natural de los individuos, resultado de sus características personales, sociales y culturales, pero también de la diversidad natural de las condiciones específicas de cada alumno.

De hecho, muchos son los factores sociales y educativos que se han destacado en la agenda europea sobre el problema de la exclusión, y en particular la exclusión escolar. Los niveles de fracaso y deserción escolar, o incluso el no acceso a la escuela, han sido el centro de atención de los análisis más académicos, y también de los presentados por las organizaciones internacionales de carácter educativo.

En este sentido, la Ley de Bases del Sistema Educativo Portugués, aprobada en 1986, y modificada en 1997 y 2005, define como principios generales, que son responsabilidad del Estado, promover la democratización de la educación, garantizando el derecho a una justa y efectiva igualdad de oportunidades en el acceso y en los éxitos escolares. De esta forma, el sistema educativo se organiza para garantizar el derecho a la diferencia, el respeto por las individualidades y por los proyectos personales, así como la consideración y apreciación de los diferentes saberes y culturas.

Sobre este tema, Roldão (1999) afirma que:

[...]Es el reconocimiento efectivo del derecho de todos a una educación de calidad, lo que sitúa en el centro de los problemas curriculares de nuestro tiempo la necesidad de reinventar la escuela, de modo que se pueda ofrecer y construir el curriculum como un proceso diferenciado y significativo, que a través de diferentes opciones, puede hacer más semejante el nivel de competencias en el momento de la salida del sistema escolar. Competencias que todos necesitan, y de las que dependerá, sin duda, el éxito social y personal (p. 28).

No hay duda de que la relación de la escuela y de los profesores con el curriculum ha sufrido cambios significativos en los últimos tiempos, debido, en gran parte, a la expansión de la educación obligatoria, de 9 a 12 años y de 14 a 18 años (Ley 85/2009 de 27/8), lo que supuso el cuestionamiento de los objetivos y de los contenidos curriculares, así como de las representaciones sociales y pedagógicas del alumnado.

Sin embargo, aunque esté garantizado el acceso prolongado a la educación, esto no garantiza el éxito. La escuela se abrió a una nueva población, a nuevos usuarios, siendo en esencia interclasista. Es decir, en el mismo espacio podemos tener niños de distintos niveles socioeconómicos y culturales, e incluso de diferentes nacionalidades, en virtud de la creciente y reciente situación de Portugal como país de acogida de inmigrantes.

Por lo tanto, la gran diversidad de alumnos con identidades culturales, lingüísticas, socioeconómicas, así como con procesos y ritmos de aprendizaje propios, requiere diferentes enfoques curriculares, conceptualizables y operacionalizables en la acción pedagógica de la escuela. Dado que la escuela procura ser cada vez más inclusiva, necesita proyectos curriculares que tengan como premisa concebir, administrar, implementar y evaluar los resultados de diversas trayectorias curriculares que reconozcan y satisfagan las necesidades educativas del alumnado.

A la luz de la filosofía inclusiva, los profesores tratarán de satisfacer las necesidades educativas de todo el alumnado, lo que constituye uno de los mayores desafíos de la escuela actual. Uno de estos desafíos está relacionado con nuevas perspectivas curriculares en las que

la flexibilidad curricular y la implementación de nuevos modelos pedagógicos de cooperación y diferenciación garantizan el derecho de acceso en igualdad de condiciones, con el objetivo de lograr el éxito de todos los alumnos en una escuela para todos (NIZA, 1996).

Al contrario de lo que muchos educadores puedan pensar, la flexibilidad del plan de estudios, de acuerdo con la diversidad que configura el espacio escolar actual, no tiene por qué implicar una limitación del aprendizaje, ya que puede desarrollarse a través de cambios cualitativos, y no necesariamente cuantitativos (Roldão, 1999). El objetivo final debe ser el de asegurar que las habilidades de salida de cada ciclo escolar, así como la transición a la vida después de la escuela, sean alcanzadas por todos los alumnos, aunque a través de diferentes caminos, y tomando la diversidad como principal punto de partida.

Es en la escuela donde realmente pueden producirse cambios importantes en la inclusión. Como se establece en la Declaración de Salamanca (1994), “las escuelas regulares son el mejor medio para combatir las actitudes discriminatorias mediante la creación de comunidades abiertas y solidarias, construyendo una sociedad inclusiva y logrando una educación para todos”.

Hablar de inclusión ya no es un concepto abstracto o poco claro para los profesionales de la educación. No solo es una directiva de nuestro sistema educativo, sino que ahora es aceptado por las escuelas y los profesores como un bien necesario. Sin embargo, en el aula, en la realidad escolar de docentes y alumnos, la aplicación de esta directiva se vuelve mucho más complicada, ya que los docentes no siempre tienen la seguridad necesaria, ni consideran que tienen los conocimientos necesarios para actuar adecuadamente en estas situaciones. Esta perspectiva está bien presente en un estudio de Leite (2005) sobre las dificultades que los profesores advierten para lograr la inclusión. En dicho estudio se afirma que en muchas situaciones la inclusión es un factor de insatisfacción personal y profesional para los profesores, existiendo "necesidades de capacitación en términos de cambio de actitudes hacia la diferencia". Los profesores son conscientes de que tienen la importante tarea de individualizar la enseñanza para que puedan garantizar el éxito de todos los alumnos; sin embargo factores tales como: la falta de capacitación, como se mencionó anteriormente; las dificultades en la gestión del tiempo; la falta de trabajo colaborativo; las condiciones de trabajo (alto número de alumnos y de diferentes niveles), generan dificultades a la hora de lograr la inclusión.

Como resultado de esta tendencia creciente de la política educativa hacia la integración, el Informe Warnock en el Reino Unido (1978) presentó el concepto de Necesidades Especiales (NEE). Sin embargo, dado que este es un tema muy extenso, no la

trataremos aquí, por lo que nuestro análisis se limita al estudio de la inclusión en su sentido amplio y no particular.

No obstante, es importante resaltar el impacto que ha tenido en las escuelas el proceso de inclusión de alumnos con NEE, ya que obligó a la adopción de nuevos modelos de intervención, en particular el reemplazo del modelo clínico o médico-pedagógico, centrado en la deficiencia de intervención en educación especial, por el modelo antropológico social, social o ecológico, que involucra un mayor número de actores. Por lo tanto, existe un equipo multidisciplinario que proporciona una relación e intercambio directo y sistemático entre todos los actores de la acción educativa (padres, maestros de educación especial, educación regular, psicólogos, técnicos, gerencia, autoridades locales), existiendo una actitud colaborativa dirigida a mejorar las condiciones de éxito para todos los alumnos, y especialmente para aquellos con necesidades educativas (AINSCOW, 1999).

La implementación de los nuevos modelos pedagógicos

Como mencionamos anteriormente, en la actualidad solo se puede pensar en la escuela desde una perspectiva inclusiva, lo que requiere que la escuela esté muy atenta a organizar nuevos proyectos, asumir una actitud de apertura constante, y a estar dispuesta a implementar nuevos modelos pedagógicos.

En este sentido, es esencial identificar y evaluar las necesidades educativas en un enfoque cualitativo, centrándose en la caracterización funcional del alumnado, y no en sus déficits. Comprender de qué son capaces los alumnos y qué respuestas necesitan.

La diferenciación pedagógica / curricular se entiende así como un principio fundamental de la escuela inclusiva. Por lo tanto, la flexibilidad y la diferenciación curriculares son conceptos interconectados, ya que no es posible diferenciar sin flexibilidad curricular. Madureira y Leite (2003) dicen que "un plan de estudios abierto permite una organización flexible de la estructura y la secuencia del aprendizaje, así como los procesos de enseñanza que se desarrollarán para lograr este aprendizaje" (p.92). Los mismos autores también señalan que solo a través de un plan de estudios abierto y flexible, que permita que los profesores hagan las adaptaciones pertinentes para cumplir con el aprendizaje que se considera socialmente significativo y relevante para una población dada y para cada individuo, será posible dar sentido a la noción de curriculum, de forma útil para el alumnado. La gestión del curriculum de forma flexible permite que se realicen diversas adaptaciones del plan de estudios oficial para los alumnos con necesidades educativas especiales, teniendo en cuenta todo lo que el alumno puede realizar en el aula con sus pares, considerando que la

diferenciación puede facilitar el acceso al curriculum común, y, por tanto, la adquisición de las competencias finales del ciclo escolar, y la transición a la vida post-escolar.

Desde la perspectiva de Rodrigues (2006), y en un sentido más amplio, el concepto de adecuación de los nuevos modelos pedagógicos tiene como punto de partida el curriculum nacional, definido, con los ajustes o modificaciones que deben introducirse, en relación con cada nivel educativo y con cada alumno.

Torres González (2002) clasifica diferentes tipos de adaptaciones: por un lado, presenta las adaptaciones de acceso al curriculum, que se refieren al uso de recursos especiales, materiales de comunicación, que facilitarán el acceso al curriculum común; por otro lado, las adaptaciones curriculares que se traducen en "modificaciones que se realizan en la programación de objetivos, contenido, metodologías, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para abordar las diferencias individuales" (p. 164). Estas se pueden dividir en dos tipos: adaptaciones curriculares no significativas, operacionalizadas en las modificaciones de los diferentes elementos del programa, planificadas para el ciclo de enseñanza y / o clase, pero que no afectan al aprendizaje básico y fundamental del currículo oficial; y las adaptaciones curriculares significativas, traducidas en modificaciones y / o recortes importantes en la programación inicial, con la eliminación de algunos aprendizajes básicos del plan de estudios oficial en términos de objetivos, contenido y criterios de evaluación.

Las adaptaciones no significativas son menos específicas, y se corresponden solo con ligeros cambios en la orientación y la metodología del profesor, cuando pone en práctica la planificación habitual; mientras que las adaptaciones curriculares significativas están sujetas, por el contrario, a mayores modificaciones, que pueden consistir en la reducción de contenido, así como en la elaboración de instrumentos de evaluación y modificación de criterios.

Vemos que la aplicación de medidas de adecuación curricular es, en la perspectiva de Leite (2005), una respuesta a necesidades educativas especiales, siendo un proceso dinámico y funcional que tiene en cuenta las características del estudiante y el Plan de Clase del que forma parte, con el gran propósito de organizar respuestas educativas apropiadas para cada estudiante, de acuerdo con sus necesidades. Por lo tanto, las adaptaciones curriculares individuales deben realizarse, en primer lugar, en relación con lo que el estudiante puede hacer con sus compañeros, y solo después de lo que puede hacer de manera diferente e individual (MADUREIRA E MILK, 2003).

En este sentido, y teniendo en cuenta el papel que asumen la escuela y el profesor en este proceso, los contextos de decisión curricular pasan esencialmente por dos niveles diferentes: el nivel intermedio (la escuela) y el nivel concreto (el aula); niveles donde se construye el proyecto escolar y el proyecto didáctico o de clase. La escuela tiene así sus propios mecanismos que le permiten diseñar un curriculum adecuado a la realidad del alumnado.

En este sentido, Manjón *et al.* (1993) y Correia *et al.* (2008) distinguen diferentes fases en la realización o contextualización de las adaptaciones curriculares a realizar, proponiendo su flexibilización para responder de la mejor manera posible a los intereses, necesidades, ritmos de aprendizaje y experiencias de los estudiantes. La primera fase es a nivel del proyecto curricular escolar (PCE), donde, de acuerdo con las características de cada escuela, se definen los principales bloques de objetivos y contenidos que buscan dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado. De acuerdo con Manjón *et al.* (1993), las medidas tomadas aquí juegan un papel importante en la integración de los alumnos con NEE, tanto a nivel de organización escolar, sobre todo en la toma de decisiones en la identificación, evaluación y apoyo de los alumnos, a fin de facilitar el acceso de todos al curriculum, y en particular de aquellos con NEE. Todo ello implica el trabajo en equipo en la elaboración del modelo que la escuela se propone seguir, en su desarrollo y en los cambios que experimentará. Como también a nivel de los servicios de orientación, que definen las condiciones para aplicar adaptaciones curriculares. Pasando también por el nivel de los servicios de tutoría, que incluye, por ejemplo, coordinar el papel de los profesores involucrados y el papel de la familia en los apoyos que prestan.

El Proyecto Curricular de Escuela / Grupo (PCE) surge así como una parte integral del Proyecto Educativo Escuela / Grupo, que incorpora la articulación entre este último y el curriculum nacional. Si suponemos que enseñar es procurar que otros aprendan (Roldão, 1999), entonces el PCE puede definirse como la orientación estratégica de una organización escolar para hacer que todos los alumnos aprendan los conocimientos, procedimientos y actitudes prescritas en el currículo nacional común, que son socialmente necesarios en una época determinada.

Por lo tanto, vemos que la existencia de un PCE solo tiene sentido si es realmente un documento que incorpora las opciones estratégicas de una institución escolar para el aprendizaje de todo el alumnado. Estas opciones deberán basarse en un conjunto de principios, valores y pautas discutidos y asumidos colectivamente. Sin una idea clara y consciente de los problemas que enfrenta cada organización escolar, sin la promoción

colectiva de principios, valores y reglas, y sin la definición estratégica de una orientación para superar las situaciones identificadas, el PCE será solo una recopilación de objetivos de aprendizaje del curriculum oficial común, sin ningún valor práctico para los docentes, para los organismos de gestión, para los alumnos y para sus familias (Leite, 2011).

Pero más allá del PCE, hay decisiones que pasan por la organización de la clase, donde Manjón et al. (1993), desde la perspectiva de Rodríguez (1988), afirman que este nivel está organizado en tres tipos de estrategias: la creación de talleres, de proyectos de investigación y de programas específicos, para que el alumnado con NEE participe en su clase. Leite (2011) afirma que, a nivel de organización de la clase, el Plan de Clase también es un proceso y un producto construido colectivamente, que los profesores pueden analizar, cuestionar, discutir y repensar colectivamente. Dada la complejidad de los problemas que existen actualmente en la población escolar, y la diversidad de roles que se le asignan al profesor, la colaboración entre profesionales dentro de la escuela debe ser una práctica orientadora de la vida profesional del docente, ya que es una condición para la eficacia de la propia escuela. Por lo tanto, el Plan de Clase define las prioridades del enfoque del contenido de la enseñanza, de los procesos interdisciplinarios que se garantizarán, de la organización de las secuencias de actividades y de los materiales de apoyo que se producirán, y operacionaliza los procesos de trabajo y la evaluación a desarrollar.

Del nivel concreto de la clase, se pasa al alumno individual, y a la necesidad de los ajustes y adaptaciones curriculares que, en el contexto de la clase, cada uno necesita; y se pasa también a las actividades realizadas en la vida cotidiana de la escuela. De este análisis puede desprenderse que las decisiones curriculares a nivel de escuela, de clase y del alumnado, configuran procesos de adaptación curricular progresivamente más enfocados a situaciones concretas.

De hecho, los nuevos modelos pedagógicos también quieren tener una dimensión funcional, ya que pretenden, por un lado, que los estudiantes desarrollen las capacidades en términos de autonomía personal y social, y por el otro que promuevan su inserción en servicios a la comunidad. Ofreciendo las mismas oportunidades, cuando sea posible, a todos los jóvenes del mismo grupo de edad. Así, el aprendizaje parte de las características e intereses de los jóvenes, y se lleva a cabo en los contextos de la vida real a los que pertenecen, con el objetivo de que puedan conducirse de la manera más autónoma posible (Correia et al., 2008).

Para este fin, es importante que la escuela y la sociedad, como se mencionó anteriormente, amplíen horizontes, y se adapten a la verdadera inclusión social. Necesitamos

una sociedad abierta a la heterogeneidad de grupos, que promueva la participación, y que valore la diversidad de las experiencias humanas. Para Nogueira y Andrade (2007), un proceso de verdadera inclusión social implica reformas estructurales en el sistema educativo, renovando el modelo educativo que proporcione acceso a todos, con la superación de barreras arquitectónicas, actitudes negativas y programas poco ambiciosos. En este contexto, la formación profesional adquiere una relevancia importante, ya que es una oportunidad para que los jóvenes se capaciten para el mercado laboral, lo cual solo es posible con el cambio de paradigma, privilegiando las potencialidades.

Por lo tanto, la escuela debe ser consciente de todas estas dimensiones, y su función será promover un plan de transición para la vida después de la escuela, desarrollando así un currículum funcional adecuado. Según Low Brown (1989). citado en Bénard de COSTA, (1996), este currículum debe respetar algunas características; entre otras, debe ser individualizado, debe incluir actividades funcionales, desarrollarse, siempre que sea posible, en contextos no escolares y a lo largo de toda la vida, estar en relación con las expectativas de los padres y del alumnado, debiendo contener dimensiones que puedan ser aprendidos por el alumno en un tiempo razonable.

Sobre todo, es importante que los planes de estudio funcionales tengan en cuenta que la transición a la vida activa implica preparar a los jóvenes para un conjunto diverso de realidades. En este sentido, más allá de su participación fundamental en las clases regulares, se debe proponer que el contenido educativo se estructure de tal modo que los jóvenes puedan funcionar en entornos donde trabajan la mayoría de las personas (hogar, comunidad, escuela, trabajo y actividades de ocio). Para que esto suceda, los educadores deben preparar esta inserción, deben conocer los entornos en los que los alumnos se desarrollan, para posteriormente pensar en las actividades que éstos deben realizar en estos entornos, y prepararlos así para el futuro. De esta forma se podrán delinear las competencias necesarias para comenzar el aprendizaje en cada actividad (BÉNARD DA COSTA, 1996).

Según Brown (1989 citado en FERREIRA, 2008), los currículums funcionales tienen como características principales que son individualizados, es decir, se adaptan a cada alumno, teniendo en cuenta un determinado contexto familiar y social; y están relacionados con la edad cronológica, para prevenir la infantilización de los niños, y así promover y dignificar su autoestima. Estos currículums incluyen actividades útiles para la integración del alumno en la sociedad, así como actividades escolares, recreativas, deportivas y socioculturales, fomentando así la experiencia de una vida equilibrada. En este sentido, vemos que el currículum funcional debe integrar un conjunto de habilidades esenciales para la vida, tales

como las habilidades sociales (comunicación interpersonal, apariencia aceptable y sensibilidad mutua), administración del dinero, del tiempo, y búsqueda de empleo.

La inserción en el mercado de trabajo

La creciente importancia otorgada al proceso de escolarización, así como el efecto de la actual recesión económica, son factores que han retrasado, como ya se mencionó, la edad de ingreso al mercado laboral. En este sentido, la escuela ha funcionado como un "amortiguador" (AFONSO, 2005) con respecto a la presión social del desempleo. Sin embargo, esta coyuntura se traduce en nuevos problemas, porque los estudiantes pasan más tiempo en la escuela, en un lugar que "no les dice nada", sin motivación alguna. Este hecho, derivado de la política de una escuela abierta para todos, lleva a que algunos padres busquen nuevos espacios elitistas para que sus hijos estudien. De esta manera, surge una contradicción, ya que mientras la escuela pública se está volviendo "inclusiva", está perdiendo uno de los grupos sociales más importantes, las élites, ya que generalmente son las familias que tienen más capital económico y cultural las que más relación tienen con la cultura. Ahora bien, si los alumnos considerados "normales" se enfrentan a una escuela que se presenta como "inclusiva", pero que sin embargo no les proporciona una salida adecuada, el problema adquiere otras proporciones, que resultan todavía más relevantes para los alumnos que requieren un seguimiento más específico y profundo.

Podemos encontrar una serie de obstáculos para el acceso al empleo de este tipo de alumnado; obstáculos que imposibilitan su auténtica inserción en el mercado laboral, y que por ello merecen una especial consideración, debido a la importancia que tienen en la vida de estos jóvenes. Según Azevedo (como se cita en AFONSO, 2005) estos obstáculos podrían resumirse de la siguiente manera: falta de flexibilidad en los trabajos y en las horas de trabajo; falta de información y de visión de los empresarios sobre la importancia y las oportunidades laborales de diferentes personas; renuencia a invertir en las adaptaciones necesarias para promover el empleo de diferentes personas; falta de apoyo financiero para que los empleadores adapten las instalaciones y creen lugares de trabajo apropiados; falta de conocimiento sobre los sistemas de incentivos para contratar a diferentes personas y adaptarlas a los puestos de trabajo; falta de conocimiento sobre los beneficios fiscales vinculados al empleo de diferentes personas.

Conclusión

A lo largo de estas páginas, hemos tratado de comprender cómo las escuelas y los docentes pueden responder a las demandas curriculares que surgen del proceso, necesario e indispensable, de inclusión en las sociedades actuales.

Se concluye que los procesos inclusivos de diferenciación curricular implican decisiones fundamentadas y críticas sobre las adaptaciones curriculares a realizar para acceder al curriculum común, y sobre formas específicas de desarrollo curricular. No es un proceso cerrado, sino dinámico, que implica tanto la capacidad de la escuela y de los maestros, como del propio contexto que los envuelve. Todos estos actores deben tener la capacidad de adaptarse a las demandas vinculadas a la heterogeneidad escolar, típica de la sociedad moderna.

A partir de la revisión de la literatura se constató que varios organismos nacionales, europeos y mundiales han debatido formalmente este tema, y que han propuesto alternativas para la inclusión y la preparación para la vida post-escolar del alumnado. Sin embargo, también se ha observado que todavía existen muchas limitaciones, que enfrentan los diferentes actores para lograr el éxito, lo que en la mayoría de los casos implica la carencia de recursos humanos y físicos adaptados a las particularidades del alumnado.

REFERENCIAS

AFONSO, C. Inclusão e mercado de trabalho - papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE. **Saber (e) educar**, n 10, p. 53-66, 2005.

AINSCOW, M. **Understanding the development of inclusive schools**. London: Falmer Press, 1999.

AINSCOW, M. **Processo de Inclusão é um processo de aprendizado**. Portal do Governo do Estado de São Paulo. Entrevista concedida à Secretaria de estado de Educação Especial, 2008. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002. Acesso em: 12 fev. 2020.

ARISTÓTELES. **Physique**. Paris: Les belles Lettres, 1969.

BALZAC, H. **A solteirona**. Porto Alegre: Globo, 1951.

BAUTISTA, R. **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1993.

BECK, U. **La sociedad del riesgo**. Hacia una nueva modernidad. Barcelona: Paidós, 2006.

BÉNARD DA COSTA, A.M. **Currículo funcional no contexto da educação inclusiva**. 2006. Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_46.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRENNAN, W. **El Currículo para niños con necesidades educativas especiales**. Madrid: Siglo XXI España Editores, S.A., 1990.

CORREIA, L. *et al.* Intervenção com alunos com necessidades educativas especiais. In: CORREIA, L. M., **Inclusão e Necessidades Educativas Especiais**. Um guia para educadores e professores, 2. ed. revista e ampliada. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto editora, 2008., p. 95-144.

CORREIA, L. **Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores**, 2. ed. Porto editora, 2008.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Revista Inovação**, v. 7, n. 1, Ministério da Educação. Instituto de inovação educacional, 1994.

DECRETO-LEI n. 3/2008, de 7 de Janeiro de 2008. **Diário da República**, 1ª série, n.º 4. Lisboa: Ministério da Educação.

DUQUE, E. Contributos para uma crítica da aceleração do tempo. In: ARAÚJO, E.; DUQUE, E. (Org.), **Os tempos sociais e o mundo contemporâneo**. Um debate para as Ciências Sociais e Humanas. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade/Centro de Investigação em Ciências Sociais, 2012, p. 117-127.

DUQUE, E. É possível sair do presente? Uma teoria prospetiva. In ARAÚJO, E.; DUQUE, E; FRANCH J. DURÁN, M. (eds). **Tempos Sociais e o Mundo Contemporâneo**. As crises, As Fases e as Ruturas. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade/Centro de Investigação em Ciências Sociais, 2014, p. 154-169.

DURKHEIM, E. **Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas**. Madrid: La Piqueta, 1992.

EWEN, S. **Consciences sous influence. Publicité et genèse de la société de consommation**. Paris: Aubier, 1983.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. **La cara oculta de la escuela**. Educación y trabajo en el capitalismo. Madrid: SXXI, 1990.

FOUCAULT, M. **Vigilar y castigar**. Barcelona: Círculo de Lectores, 1999.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa Publicações D. Quixote, 1990.

INNERARITY, D. **O Futuro e os seus Inimigos**. A paisagem temporal da sociedade contemporânea. Uma teoria da aceleração. Lisboa: Teorema, 2011.

LEITE, T. **Diferenciação Curricular e NEE**. In SIM-SIM, I. (Coord. e Int.). Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da escola? Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editores, 2005, p. 9-25.

LEITE, T. **Currículo e necessidades educativas especiais**. Coleção Indução e Desenvolvimento Profissional Docente. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2011.

MADUREIRA, I.; LEITE, T. Diferenciação Pedagógica: Preocupações e Dificuldades dos Professores. In: ESTRELA, A.; FERREIRA, J. (Coords), *Diversidade e diferenciação em pedagogia. Atas do IX Colóquio da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa: FPCE, 2003.

MANJÓN, D; GIL, J.; GARRIDO, A. Adaptações Curriculares. In: BAUTISTA, R. (Coord.), **Necessidades educativas especiais**. Tradução e adaptação da 2. ed. atualizada: Ana Escoval. Lisboa: Dinalivro, 1993, p. 53-82.

NIZA, S. **Necessidades especiais de educação**: da exclusão à inclusão na escola comum. Inovação n. 9, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.

NOGUEIRA, F.; ANDRADE, L. **A inclusão social das pessoas com deficiência no mercado de trabalho por meio da educação**. Família e Sociedade. Universidade Católica de Minas Gerais, Arcos-MG, p. 1-6, 2007. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0383.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020.

ORTEGA, F. **Sociología de la educación**. Barcelona: Barcanova, 1993.

PACHECO, A. **Currículo**: teoria e prática. Porto: Porto Editora, 2001.

PINAR, W. **O que é a teoria do currículo?** Porto: Porto Editora, 2007.

POLLARD, S. **La génesis de la dirección de empresa moderna**. Estudio sobre la Revolución Industrial en Gran Bretaña. Madrid: Ministerio de Trabajo y SS, 1987.

RODRIGUES, D. **Perspectivas sobre a inclusão**. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, D. (ed.), **Educação Inclusiva**. Estamos a fazer Progressos? Cruz Quebrada: FMH Edições, 2006, p. 74-88.

ROLDÃO, M. **Diferenciação curricular revisitada**. Conceito, discurso e praxis. Porto: Porto Editora, 2003.

ROLDÃO, M. C. **Os Professores e a gestão do currículo** – perspectivas e práticas em análise. Porto: Porto editora, 1999.

SANTOS, B. **As Tensões da modernidade**. Trabalho apresentado no Fórum Social Mundial. Porto Alegre: Biblioteca das Alternativas, 2001.

SILVA, A. FRIAS. **Adequações Curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas**: um estudo exploratório no 1º ciclo. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de mestre em ciências da educação - especialização em educação especial, 2011.

SILVA, T. **Teorias do currículo**. Porto: Porto editora, 2000.

SILVA, T.; MOREIRA, A. (Org.). **Territórios contestados**. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

TORRES GONZÁLEZ, J. **Educación e diversidad**. Bases didácticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed editora, 2002.

VARELA, J.; ÁLVAREZ-URÍA, F. **Arqueología de la escuela**. Madrid: La Piqueta, 1991.

WARNOCK, M. *et al.* **Special Educational Needs**. Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: HMSO, 1978.

WILLIS, P. **Aprendiendo a trabajar**. Madrid: Akal, 1988.

ZABALZA, M. **Diversidade e Currículo Escolar**: que Condições Institucionais para dar resposta à Diversidade da Escola. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral do Ensino Básico, 1999.

Cómo referenciar este artículo

DUQUE, Eduardo.; JF DURÁN VÁZQUEZ. O novo paradigma da educação na promoção de uma sociedade mais inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 27-49, jan./mar. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i1.12632>

Remitido en: 05/06/2019

Aprobado en: 10/11/2019

Publicado en: 02/01/2020