

Una aproximación al tema/problema de la «educación inclusiva»

JORGE CAPELLA
RIERA*

En la literatura relativamente reciente, referida al campo de la educación, nos encontramos con el término «inclusión». Y, según apunta Blanco (1998), como suele ocurrir con frecuencia «cuando aparece un nuevo término enseguida empieza a utilizarse sin cambiar realmente las concepciones y significaciones previas». Esto está sucediendo con el término «inclusión».

En el escenario educativo latinoamericano, durante la última década, se han venido promoviendo transformaciones significativas en el ámbito de la educación que se reflejan en la puesta en marcha de procesos de reforma educativa, orientados fundamentalmente a mejorar la calidad de la educación con equidad y la eficiencia de la totalidad del sistema educativo.

En este contexto, el, por algunos, llamado «movimiento de la educación inclusiva» está influyendo en esos procesos de reforma, al igual que en el desarrollo y reestructuración de las escuelas. Esto se ha convertido en un desafío en torno al cual se ha generado un debate de singular importancia. En realidad, la inclusión debe considerarse como parte de una lucha más amplia contra las prácticas y el discurso exclusivista, y la ideología que considera a cada individuo como separado e independiente.

Sin embargo, existen sólidos argumentos educativos y morales a favor de una educación inclusiva. En esta oportunidad voy a ocuparme preferentemente de los educativos, aunque debo decir que hay excelente bibliografía sobre el aspecto moral de este tema. Un referente interesante para el estudio y discusión del argumento ético lo encontramos en el libro *Justicia y cuidado. En busca de una base ética común en educación*. De entre los autores de este trabajo destaco con O'Toole (1998) los aportes de Strike (2002), cuyo principal interés radica en la ética profesional y en la filosofía política aplicadas a cuestiones educativas prácticas y los aportes de Noddings (2002), quien considera que en la educación hay que tener en cuenta la vida doméstica, el aprender y escribir, y el vivir la vida como un desafío moral.

Soy plenamente consciente de que hay estudios muy elaborados sobre la problemática de la educación inclusiva. El propósito de este artículo es realizar una breve

* Pontificia Universidad Católica del Perú.

sistematización de la información de que dispongo para estar en condiciones de discutir el tema con los colegas que lo conocen mejor que yo o con aquellos que deseen iniciarse en él.

En la exposición parto del marco contextual en que se da el tema/problema, luego paso al marco legal con que contamos, posteriormente entro a lo que entiendo como un aporte a la construcción del marco conceptual que requerimos para avanzar en el logro de una educación inclusiva en nuestro país y, para complementar esta intención, entro a algunas exigencias de las escuelas inclusivas; por último abordo lo que vendrían a ser condiciones para tener éxito en la gestión en un centro educativo inclusivo.

1. MARCO CONTEXTUAL

Como sostiene Arnaiz (2003), vivimos en una sociedad cada vez más plural y diversa, que está dando lugar a una sociedad multicultural y desigual que exige nuevos planteamientos políticos, económicos y culturales. Como consecuencia, el escenario educativo no es ajeno a estos fenómenos y adquiere nuevas características que se traducen en la presencia en los centros escolares de grupos de alumnos cada vez más heterogéneos. Y simultáneamente, el derecho a la igualdad social y educativa, el respeto a las características personales, la pertenencia a un grupo cultural minoritario o a diferentes confesiones religiosas imprimen cada vez más a la educación un carácter integrador y de acogida.

Es natural que distintas disciplinas hagan cada vez más énfasis en la necesidad de convivir en una sociedad plural.

Sin embargo, el gran avance que se ha logrado en la cobertura uni-

versal en el nivel de educación básica no ha sido acompañado de respuestas eficientes de los sistemas educativos a las diferencias sociales, económicas, geográficas, lingüísticas, culturales e individuales, lo que ha conducido a un alto nivel de analfabetismo funcional, de repetición y ausentismo escolar. Esto afecta especialmente a los sectores sociales más desfavorecidos y genera una grave situación de inequidad. Ello se intenta abordar desde los actuales procesos de reforma educativa que está realizando la mayoría de los países en los que se persigue una mejora de la calidad y equidad de la educación y de la eficiencia y eficacia de los sistemas educativos.

Todos sabemos muy bien que en el mundo, y de manera especial en nuestro país, la sociedad excluye a muchas personas por diversos motivos: diferencias políticas, religiosas, económicas, lingüísticas, raciales, de sexo, de capacidad, etc. Pero lo peor de todo es que la edu-

cación en lugar de ser un instrumento para transformar la sociedad se convierte muchas veces en un instrumento reproductor de esta y acentúa las situaciones de desventaja con las que numerosos niños llegan a la escuela.

Es un verdadero escándalo que, como expresan las estadísticas, todavía existan tantas personas excluidas de la educación desde tempranas edades o que, incluso accediendo al sistema educativo, reciben una educación de escasa calidad. La rigidez del sistema educativo, la certificación de estudios, la imposición de modelos poco adecuados a la realidad, la homogeneidad en los planteamientos curriculares son fuente constante de segregación y exclusión.

Hasta hace relativamente poco tiempo, solamente los alumnos con algún tipo de discapacidad eran los destinatarios de ayudas y recursos especiales, mientras que muchos otros que tenían dificultades de aprendizaje o de adaptación seguían en la escuela común sin ningún tipo de ayuda.

La dificultad de ampliar el concepto a otro tipo de alumnos se debe a diversos aspectos tales como la larga tradición de asociar el término «especial» a alumnos con discapacidad, de tal forma que en muchos casos existe cierta resistencia a considerar a otro tipo de ni-

ños, para que no se les etiquete como «discapacitados».

En realidad la integración educativa de los alumnos con discapacidad se inició en los años sesenta, dentro de un movimiento social de lucha por los derechos humanos, especialmente de los más desfavorecidos. El argumento esencial para defender la integración tuvo que ver con una cuestión de derechos y con criterios de justicia e igualdad. Todos los alumnos tienen derecho a educarse en un contexto normalizado que asegure su futura integración y participación en la sociedad.

Este derecho a la igualdad de oportunidades ya es ampliamente aceptado, pero estamos lejos de que sea una realidad generalizada, pues ello implica que aquellas personas que presentan una discapacidad no tengan ningún tipo de restricción o discriminación en los diferentes ámbitos de la sociedad. En lo que se refiere a la educación no deberían existir restricciones para que estos niños accedan a la educación común, ni deberían recibir una oferta educativa de menor calidad.

Respecto de los discapacitados, como señala Blanco (1998), todavía existen temores hacia la integración, incluso por parte de aquellas personas que comparten su filosofía y principios.

Un primer obstáculo tiene que ver con la dificultad de cambiar las representaciones sociales. Todos nos hemos socializado en un modelo en el cual los niños con discapacidad se han educado en escuelas especiales en las que se les brindaba una atención adecuada a sus necesidades específicas por parte de personal especializado en las distintas problemáticas, y se pensaba que esto era lo más adecuado no solo para ellos sino también para el resto de los alumnos. Por esta razón, muchos piensan que los alumnos con discapacidad «aprenden menos» en la escuela común que en la especial, porque no tienen una enseñanza tan individualizada ni la presencia constante de especialistas

Ello queda desmentido por estudios efectuados sobre la integración de niños con necesidades educativas especiales (NEE), como el de la OCDE (1995), que demuestran cómo los niños con discapacidad pueden obtener mejores resultados en las escuelas integradas —aunque a veces muestren problemas en la autoestima— y que la enseñanza segregada no ofrece las ventajas que cabría esperar. Guskin y Spicker (1968), citados por Fierro (1990), señalan que no hay estudios que justifiquen por qué se han instituido las clases especiales, dado el poco éxito obtenido al demostrar la superioridad de los logros educativos en estos costosos pro-

gramas. La experiencia demuestra que las escuelas especiales suelen ofrecer un currículo muy limitado, porque se centran más en la rehabilitación de las deficiencias de los alumnos y sus expectativas son bajas.

Finalmente, hay que decir que hasta hace relativamente poco se hablaba de niños educables y no educables; sin embargo, hoy ya nadie duda de que todos los niños, incluso los más gravemente afectados, son educables. Esperemos que en un futuro no muy lejano tampoco se cuestione qué niño se puede o no integrar, porque se habrá hecho efectivo el derecho a educarse y participar en todos los ámbitos comunes de la sociedad.

2. MARCO LEGAL

Aunque la legislación por sí sola no asegura el éxito de la inclusión educativa, Blanco (1998) apunta:

[...] es un aspecto muy importante, ya que contar con ella permite establecer derechos y responsabilidades, articular políticas intersectoriales y sectoriales y asegurar la prestación y mantenimiento de recursos y servicios. Es importante que la legislación de carácter general contemple la inclusión y la atención a la diversidad como un eje central, y desarrollar si fuera necesario normativas específicas que aseguren el acceso y la ade-

cuada atención a determinados grupos de alumnos: niños y jóvenes con necesidades educativas especiales.

Llegar a los desamparados, a todos aquellos niños, niñas y jóvenes excluidos –por razones de discapacidad, pobreza, lejanía geográfica, disturbios políticos y económicos, o por la profundamente arraigada discriminación racial o de género– ha sido aceptado como prioridad en prácticamente todos los países.

Veámoslo en los niveles internacional y nacional.

2.1. Internacional

Las iniciativas internacionales realizadas por las Naciones Unidas, Unesco, Unicef y el Banco Mundial (Convención de los Derechos del Niño de 1989; Conferencia mundial sobre la educación para todos: Satisfaciendo las necesidades básicas de aprendizaje de 1990; las Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de 1993; la Declaración y marco de acción de Salamanca sobre necesidades educativas especiales de 1994), junto a otras agencias internacionales, se suman a un creciente consenso respecto de que todos los niños y niñas tienen el derecho a educarse juntos.

El principio rector del marco de acción (Salamanca, 1994), al que he-

mos aludido, es que todas las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales; niños discapacitados y bien dotados, niños de la calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales, y que la inclusión es posible desde el punto de vista educacional y social.

2.2. Nacional

En el artículo 7º de la Constitución Política del Estado se señala:

Todos tienen derecho a la protección de su salud, la del medio familiar y la de la comunidad así como el deber de contribuir a su promoción y defensa. La persona incapacitada para velar por sí misma a causa de una deficiencia física o mental tiene derecho al respeto de su dignidad y a un régimen legal de protección, atención, readaptación y seguridad.

Y en la Ley General de Educación 28044, además del derecho a una educación de calidad para todos, encontramos referencias a la inclusión:

Art. 8.- Entre los principios de la educación nacional está «La inclusión, que incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra cau-

sa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades».

Art. 9.- El segundo de los fines de la educación peruana es «Contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz [...]».

Y por último el referirse a la Educación Básica Especial (artículo 39), se precisa que esta:

[...] tiene un enfoque inclusivo y atiende a personas con necesidades educativas especiales, con el fin de conseguir su integración en la vida comunitaria y su participación en la sociedad. Se dirige a:

Personas que tienen un tipo de discapacidad que dificulte un aprendizaje regular.

Niños y adolescentes superdotados o con talentos específicos.

En ambos casos se imparte con miras a su inclusión en aulas regulares, sin perjuicio de la atención complementaria y personalizada que requieran.

3. MARCO CONCEPTUAL

Duk (2004) afirma que llevar a la práctica el enfoque de educación inclusiva supone un cambio significativo en los niveles de educación regular y especial, que es necesario decidir de manera mancomunada, creando progresivamente las condi-

ciones que permitan introducir las transformaciones que se requieren, a partir del análisis de cada contexto y de los recursos disponibles.

A este respecto, un primer paso es contar con un marco conceptual claro y compartido que ilumine el camino a seguir y asegure que las decisiones y acciones que se emprendan sean coherentes con el enfoque que se desea promover.

En tal sentido creemos pertinentes los siguientes aspectos del tema:

3.1. Dimensión ideológica de la integración/inclusión

La filosofía de la inclusión, precisa Arnaiz (2003), «defiende una educación eficaz para todos, sustentada en que los centros, en tanto comunidades educativas, deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales (con independencia de si tienen o no discapacidad)». Se trata de establecer los cimientos para que la escuela pueda educar con éxito a la diversidad de su alumnado y colaborar en la erradicación de la amplia desigualdad e injusticia social (Howe 1996, Slee 1996, Kerzner Lipsky y Gartner 1996). De esta manera, la educación inclusiva enfatiza la necesidad de avanzar hacia otras formas de actuación, en contraposición con las prácticas que han

caracterizado la integración escolar. Los educadores que se han arriesgado a educar con éxito a niños con discapacidades en el marco de la educación general saben y argumentan que estos alumnos «son un regalo para la reforma educativa» (Villa y Thousand 1995: 31). Son estudiantes que fuerzan a romper el paradigma de la escolarización tradicional y obligan a intentar nuevas formas de enseñar.

Por consiguiente, la educación inclusiva debe ser entendida como un intento más de que todos los estudiantes sean ciudadanos de derecho en los centros regulares, bienvenidos y aceptados; formen parte de la vida de los mismos y sean vistos como un reto para avanzar (Arnaiz 1996, 2003; Booth y Ainscow 1998; Jan Pijl, Meijer y Hegarty 1997; Udistsky 1993).

Entrando en el tema con mayor detalle, a nadie escapa que las opciones y modelos educativos están condicionados por las distintas concepciones que existen sobre la sociedad. Según Marchesi y Martín (1998) es posible diferenciar tres ideologías: la liberal, la igualitaria y la pluralista y cada una de ellas tiene repercusiones diferentes en la respuesta a la diversidad, la calidad y la equidad.

Veamos los alcances de esta trílogía siguiendo el breve análisis que Blanco (1998) hace de ella:

- La ideología liberal supone incorporar a la educación las leyes del mercado y se sustenta en tres supuestos básicos:
 - la competencia entre los centros es positiva pues impulsa a un mejor funcionamiento para conseguir un mayor número de solicitudes;
 - los padres deben recibir información sobre la eficiencia de las escuelas, basada sobre todo en el rendimiento de los alumnos;
 - el instrumento fundamental para poder mejorar la calidad de la enseñanza es asegurar la libertad de elección del centro.

Desde esta perspectiva, las escuelas, presionadas por los resultados de los alumnos, tienden a seleccionar a aquellos con más posibilidades de éxito, y quienes viven en zonas sociales más desfavorecidas difícilmente suelen tener acceso a los centros con imagen de mayor calidad.

- En la ideología igualitaria se considera que la educación obligatoria debe ser común para todos los alumnos y refuerza los elementos compensadores para conseguir una mayor igualdad de oportunidades. Considera que los centros deben tender a

ser iguales en la práctica, por lo que existe una alta regulación y centralización por parte del Estado. No se acepta que los centros puedan elaborar proyectos propios ni que exista una oferta más diferenciada y variada, lo que también dificulta la respuesta a la diversidad.

- La ideología pluralista comparte con la igualitaria la creencia en la educación como servicio público, y su rechazo a la extensión de las reglas del mercado a la educación. Sin embargo, considera la autonomía de los centros para elaborar proyectos propios y ofertas diferenciadas, y las posibilidades de elección de centro por parte de los padres, pero estableciendo mecanismos de regulación que eviten la inequidad. En lo que se refiere a la autonomía de los centros, es necesario proporcionar mayores recursos a los que están en zonas sociales más desfavorecidas y el desarrollo de una normativa común que pueda ser adaptada por estos de acuerdo con su realidad. La evaluación de los centros ha de contemplar tanto la interna como la externa, y esta última ha de tener en cuenta el contexto socioeconómico, la disponibilidad de recursos y el punto de partida de los alumnos,

centrándose no solo en los resultados de estos sino, también, en los procesos educativos.

Opto por esta tercera posición y, por ende, para que la elección de los centros asegure la igualdad de oportunidades han de tenerse en cuenta estos tres aspectos:

- las normas de admisión de los alumnos han de ser públicas y comunes para todos los centros;
- la proximidad a la comunidad domiciliaria ha de ser un elemento prioritario; y
- la planificación educativa y la buena gestión de los recursos públicos ha de ser tenida en cuenta.

3.2. De la segregación a la integración

Después de cien años del imperalismo de la segregación de quienes eran diagnosticados como deficientes en las instituciones, apareció un nuevo planteamiento en el discurso de la discapacidad: la normalización, cuyo desarrollo se produce a través del principio de integración. Desde este momento, la segregación de las personas con discapacidad en los centros de educación especial comenzó a cuestionarse y se empezó a verla como una violación de los derechos humanos de las personas deficientes.

Pero Arnaiz se pregunta: ¿los fines pretendidos en la Era de la Normalización, puestos en práctica a través del principio de integración, están alcanzado las cuotas esperadas? En opinión de García Pastor (1997, 2001), quizás uno de los principales problemas del proceso integrador sea que los medios que se están utilizando en muchos contextos se contraponen con los fines que pretende, lo que desemboca irremediablemente en una práctica ateórica e irreflexiva. Por este motivo, Arnaiz cree que se requiere un análisis de los discursos sociopolíticos que subyacen a esta realidad, y lo hace de esta forma.

Tradicionalmente, la educación especial ha sido concebida, desde un enfoque funcionalista, como una respuesta racional influenciada por las ciencias empíricas. Por ello, su objetivo fundamental ha sido buscar soluciones técnicas a los problemas planteados por la práctica empleando procesos excesivamente técnicos asociados al diagnóstico y a la intervención. La práctica entonces se centra en los medios, olvidando los fines para los que se educa a los niños y a los jóvenes, que pueden llegar a ser grandes conocedores de habilidades o de conocimientos puntuales, aplicados a través de programas educativos muy especializados, que difícilmente pueden generalizarse

a la vida ordinaria. Se produce, por tanto, una separación entre la teoría y la práctica.

Si bien es innegable que la integración está realizando grandes aportaciones en el ámbito de la educación especial, también es cierto que este término se conceptualiza de formas muy diferentes, y que muchas veces, como hemos visto, aparece unido a ideologías y a prácticas igualmente asociadas al controvertido modelo médico-psicológico, debido a la influencia de parámetros sociopolíticos de diversa índole. En muchos ámbitos (político, social, económico, educativo) se considera la discapacidad como “categoría” que segrega y excluye, lo que es vivido por los propios discapacitados como una tragedia personal, al sentirse etiquetados por una categoría de opresión (Oliver 1998, Abberley 1998). Barton (1986) afirma al respecto que mientras que la sociedad ha defendido y hasta ha alardeado del progreso conseguido, las personas discapacitadas hablan cada vez más de sentimientos de explotación, exclusión y deshumanización.

Vlachou (1999) manifiesta que a numerosos alumnos, por el hecho de ser clasificados como alumnos con necesidades educativas especiales, se les supone una discapacidad sin tenerla. Considera que la

integración se ha convertido en una noción muy controvertida, siendo del todo necesario que identifiquemos aquellas barreras que discapacitan más que la propia discapacidad, con el fin de poder actuar contra ellas.

Mientras que la integración haga resonar en el profesorado la idea de alumnos diferentes con necesidades distintas que requieren respuestas diferentes dadas por profesores especialistas, se estarán produciendo procesos de exclusión. A su vez, se dispersarán esfuerzos en una dirección que probablemente no sea la más rica ni la más integradora.

3.3. De la integración a la inclusión

Por lo general la educación inclusiva, como acabamos de ver, ha estado asociada o se ha confundido con los procesos de integración educativa. Sin embargo, el concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración, ya que tiene relación con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común.

a. La integración

La integración, sostiene Blanco (1998), es la consecuencia del principio de normalización, es decir, el derecho de las personas con disca-

pacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación, salud, empleo, ocio y cultura, y servicios sociales, reconociéndoles los mismos derechos que al resto de la población.

La integración es un proceso dinámico y cambiante que adopta diversas modalidades en función de las necesidades y características de los pueblos y personas.

De acuerdo con los estudiosos de este tema, hay diversas clasificaciones de los tipos de integración. El Informe Warnock (1979) plantea los siguientes:

- Integración física: cuando se crean clases de educación especial en una escuela común aunque con una organización totalmente independiente, compartiendo lugares como el patio o el comedor.
- Integración social: clases de educación especial en la escuela común compartiendo algunas actividades extraescolares.
- Integración funcional: los alumnos con necesidades educativas especiales participan a tiempo total o parcial en las actividades comunes y se incorporan como uno más en las escuelas. En esta modalidad existen también diferentes opciones: com-

partir solo algunas áreas curriculares o estar todo el tiempo en el aula común.

b. La inclusión

El concepto de inclusión, defiende Arnaiz (2003), trata de abordar las diferentes situaciones que llevan a la exclusión social y educativa de muchos alumnos. De esta forma, hace referencia no solo a los alumnos con necesidades educativas especiales, que indudablemente tienen que seguir siendo atendidos, planificada su respuesta educativa y recibir los apoyos correspondientes, sino a todos los alumnos de las escuelas. Aunque este concepto está evolucionando todavía, en estos momentos puede ser muy útil si se considera como un agente de cambio conceptual. En especial, cuando defiende que no basta con que los alumnos con necesidades educativas especiales estén integrados en las escuelas ordinarias, sino que deben participar plenamente en la vida escolar y social de la misma. Esto significa que las escuelas deben estar preparadas para acoger y educar a todos los alumnos y no solamente a los considerados como «educables». Por eso, la inclusión asume que la convivencia y el aprendizaje en grupo es la mejor forma de beneficiar a todos, no solo a los niños etiquetados como diferentes (Forest y Pearpoint 1992).

Incluir significa hacer parte de algo, parte del todo, mientras que excluir, su antónimo, significa mantener fuera, apartar, expulsar (Falvey y otros 1995). En opinión de Booth (1998), la noción de inclusión comprende dos conceptos básicos: el de comunidad y el de participación. Ambos se caracterizan por su conexión con los procesos de inclusión, y el carácter de proceso atribuido a la misma. Por tanto, la educación inclusiva se propone aumentar la participación de todos los alumnos en el currículo de la escuela, y la reducción de la exclusión escolar y social.

La educación inclusiva requiere pensar en la heterogeneidad del alumnado como una situación normal del grupo/clase y poner en marcha una planificación educativa acorde, que permita a los docentes utilizar tanto distintos niveles instrumentales y actitudinales como recursos intrapersonales e interpersonales que beneficien a todos los alumnos (Mir 1997). Defiende el paso de la educación segregada a un sistema inclusivo caracterizado por un aprendizaje significativo centrado en el niño. Sería la transformación de una sociedad y un mundo intolerante y temeroso que acoja y celebre la diversidad como algo natural.

Este punto de vista ha dado lugar a una serie de modelos tales

como la escuela especial hecha normal (Dessent 1987), la escuela efectiva para todos (Ainscow 1991), la escuela "adhocrática" (Skrtic 1991), la escuela heterogénea (Villa y Thousand 1992) o la escuela inclusiva (Unesco 1994, Declaración de Salamanca).

Por su parte Carro San Cristóbal (1996) plantea que «inclusión no significa que los y las estudiantes con discapacidades tengan que ser ubicados en las aulas ordinarias sin ninguna preparación ni apoyo. No significa proveer de servicios especiales en lugares aislados o separados del resto. Tampoco es ignorar las diferentes necesidades individuales o poner en peligro su seguridad o su bienestar».

No significa ignorar las cuestiones familiares. Y las expectativas de los padres. Una educación inclusiva no es aislar a los estudiantes con minusvalías dentro de las escuelas ordinarias en unas clases especiales. «Tampoco es ponerles dentro de escuelas o clases con alumnos de diferentes edades a las de ellos. Finalmente, la inclusión en las escuelas ordinarias de alumnos con minusvalías no significa que tengamos que demandar de ellos que estén preparados y ganarse la vida por medio de las enseñanzas que reciben basadas exclusivamente en tareas cognitivas y de memorización».

Finalmente, es necesario tener en cuenta que la inclusión beneficia de dos maneras: por un lado, la segregación restringe el conocimiento de unos con otros y, por otro, la familiaridad y la tolerancia reducen el temor y el rechazo. «La educación inclusiva contribuye a una mayor igualdad de oportunidades para todos los miembros de la sociedad. Los beneficios también incluyen las relaciones y la creatividad que no fue posible en épocas pasadas».

Cárdenas (2004) dice que:

[...] cuando hablamos de inclusión nos estamos refiriendo a un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimientos que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades, estilos cognoscitivos y de aprendizaje, que favorece la construcción consciente y autónoma de formas personales de identidad y pensamiento y que ofrece estrategias y procedimientos educativos diversificados, adecuados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales.

Según Blanco y Duk (2000), «la educación inclusiva implica que todos los niños y jóvenes de una determinada comunidad aprendan

juntos, independiente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellos que presentan discapacidad».

Una escuela que incluye niños y jóvenes con diferentes necesidades debe ofrecer un servicio que sea asumido por todos los miembros de la institución, es decir con objetivos comunes, con una visión compartida, con un marco axiológico en donde se plantee el respeto por los derechos humanos, la equidad e igualdad de oportunidades, reconocer el derecho de la participación de la familia en la vida escolar, pero sobre todo asumir el compromiso de poder brindar una verdadera calidad de vida a todos sus participantes, transformándonos día a día en mejores seres humanos.

Booth, en numerosos trabajos (1996, 1998, 1999), plantea que el término inclusión no significa lo mismo en todos los países, por lo que lo considera un término “resbaladizo”. Por eso afirma que, como también propone Dyson (2001), más que otorgarle un significado unívoco, hay que analizarlo desde una amplia gama de discursos, siendo en su opinión más adecuado hablar de inclusiones:

1) *La inclusión como colocación*: su principal objetivo es concretar el lugar donde serán escolarizados los alumnos con necesida-

des educativas especiales. Aunque esta acepción centrada en el emplazamiento ha sido fuertemente criticada en aquellos contextos donde la integración lleva funcionando mucho tiempo, en otros en cambio, donde la integración no existe, representa el reconocimiento de los derechos civiles de numerosas personas con discapacidades que no tienen acceso a la educación o que siguen segregadas en los centros de educación especial. Para que esto se convierta en realidad, se necesita una modificación en las actitudes y valores del profesorado que se traduzca en cambios prácticos que respeten estos derechos. No obstante, desde este enfoque, centrado en el emplazamiento, no se entra a debatir cómo serían estas prácticas.

2) *La inclusión como educación para todos*: proclama que los sistemas educativos deben diseñar programas que respondan a la amplia variedad de características y necesidades de la diversidad del alumnado, haciendo un esfuerzo especial en el caso de los niños marginados y desfavorecidos. Es decir, representa una defensa explícita hacia la igualdad de oportunidades enmarcada en el contexto de los derechos humanos como conjunto y,

de manera particular, en los derechos humanos de los niños. Se establece así un debate social, educativo y de recursos tendiente al desarrollo de la educación en los países más pobres, lo que dará lugar a numerosas reuniones y acciones internacionales, concebidas con el fin de mejorar la situación de deterioro de los servicios educativos en numerosos países.

Esta posición o modelo ha sido desarrollado por la Unesco y su reconocimiento decisivo se produce en 1994 con la Declaración de Salamanca, momento en el que se adopta internacionalmente el término de educación inclusiva.

- 3) *La inclusión como participación:* se centra en conocer si los niños son educados, cómo se lleva a cabo esta situación y hasta qué punto participan en los procesos educativos. Este enfoque quiere remediar la antigua noción de integración entendida como un mero cambio de emplazamiento de la escuela especial a la regular. Esta forma de entender la inclusión reivindica la noción de pertenencia, puesto que considera la escuela como una comunidad de acogida en la que participan todos los niños. Así, se ocupa de dónde son educados los estudiantes,

cómo participan en los procesos que animan la vida de los centros y de que cada alumno aprenda en la medida de sus posibilidades. De igual forma, cuida de que nadie sea excluido por sus necesidades especiales, pertenencia a grupos étnicos o lingüísticos minoritarios, por no ir frecuentemente a clase... en definitiva, de los alumnos en cualquier situación de riesgo. De esta manera, plantea una forma particular de concebir la sociedad, que entiende el pluralismo no como una forma de ejercer el derecho a ser diferente aislándose, sino a través de un sentimiento de compartir y de pertenecer. La igualdad lleva a la inclusión; a la desigualdad, a la exclusión.

- 4) *La inclusión social:* la inclusión no se refiere solamente al terreno educativo, sino que el verdadero significado de ser incluido lleva implícita la inclusión social, la participación en el mercado laboral competitivo, fin último de la inclusión.

Aunque estas acepciones de la inclusión presentan sus propias peculiaridades, sus puntos en común podrían establecerse en cuanto a su compromiso por la creación de una sociedad más justa, el deseo de crear un sistema educativo más equitativo y la convicción de que

la respuesta de las escuelas regulares frente a la diversidad estudiantil –y especialmente frente a los grupos de estudiantes marginados– constituye un medio de hacer realidad estos compromisos.

3.4. Educación y diversidad

Una escuela inclusiva se caracteriza fundamentalmente por su voluntad de hacer posible una educación común e individualizada mediante la oferta de acciones plurales y diversas en un mismo marco escolar. Se trata de conciliar el principio de igualdad y diversidad, entendiendo que la igualdad se logrará en la medida en que se entregue a cada cual lo que necesita. La igualdad entendida como diversidad, como desarrollo de las potencialidades educativas, supone una apuesta decidida por una educación que da respuesta a la diversidad.

Es necesario insistir con Cárdenas en que:

[...] aunque la educación inclusiva suele llevarnos rápidamente a pensar en la niñez con discapacidad, su propósito no está ligado solamente a este colectivo. La educación inclusiva –dice– debería remitirnos a pensar en una educación para la diversidad, que incluye niñas, niños y jóvenes con diferentes tradiciones culturales, de diferentes sexos, con diversas discapacidades o que se encuentran en diferentes situa-

ciones de vida. La educación inclusiva es una educación pensada más allá de un o una estudiante estándar.

La diversidad es una característica inherente a la naturaleza humana, es una posibilidad para la mejora y para el enriquecimiento de las condiciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales. Por lo tanto, la diversidad debe ser mirada como un planteamiento amplio y comprensivo, el cual comprende rasgos de distinta índole que, interaccionando unos con otros, hacen que siempre seamos diferentes a los demás.

En una sociedad democrática todos tenemos cabida. Todos, con nuestras diferencias culturales y formas de vida. Por ello, debemos pensar en la construcción de una educación abierta a todos, una educación que no excluya a nadie, sino que incluya las voces de todos, sean cuales fueren sus diferencias. Una educación que las asuma como un valor, como una fuente de enriquecimiento y de mejora de las prácticas educativas, una educación más justa y solidaria, una educación en la diversidad y por una verdadera inclusión.

A partir del Informe Warnock, dado a conocer en los años setenta, se hace especial hincapié en que los fines educativos son los mismos para todos los niños y

por tal razón introduce un modelo fundamentalmente pedagógico que pone énfasis en los recursos pedagógicos más que en los alumnos. Bajo esta premisa, cuantas más decisiones favorecedoras de una educación para la diversidad se tomen en el marco del proyecto educativo de la institución, menos serán las adaptaciones que se realicen a nivel del aula en general y en la programación de cada alumno en particular. El modelo curricular y organizativo condicionará las formas de intervención pedagógica y de los apoyos necesarios para la atención de la diversidad, que van desde la incorporación de profesionales, auxiliares, padres, capacitación, provisión de materiales, etc.

3.5. El enfoque de la educación inclusiva

Godoy (2001) afirma que la

[...] finalidad fundamental de la educación escolar es promover el desarrollo de una serie de capacidades y la apropiación de determinados contenidos culturales necesarios para que los alumnos puedan participar e integrarse en su medio sociocultural. La experiencia ha demostrado que una de las variables claves a considerar para avanzar hacia este objetivo, la constituye el currículo escolar, aquel que garantiza que todos los alumnos

de un país desarrollen las competencias necesarias para enfrentar las exigencias sociales, intelectuales y valóricas que demanda la sociedad en que viven, contribuyendo de este modo al desarrollo de la misma.

3.6. La cuestión de las necesidades educativas

Como acabamos de ver, el enfoque inclusivo se basa en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, favorecedor del desarrollo humano. Reconoce que lo que nos caracteriza a los seres humanos es, precisamente, el ser distintos los unos de los otros y que, por tanto, las diferencias no constituyen excepciones. Desde esta lógica, sostiene Duk (2004), la escuela no debe obviarlas y actuar como si todos los niños y jóvenes aprendieran de la misma forma, bajo las mismas condiciones y a la misma velocidad sino, por el contrario, debe desarrollar nuevas formas de enseñanza que consideren y respondan a esa diversidad de características y necesidades llevando a la práctica los principios de una educación para todos y con todos.

a. Las necesidades educativas

La finalidad última de la educación a nivel escolar es promover de forma intencional el desarrollo de

las capacidades y la apropiación de los contenidos de la cultura necesarios para que los alumnos puedan ser miembros activos en el medio en que tienen y tendrán que desenvolverse.

Para ello, las instituciones educativas, dice Blanco (1998), «han de conseguir el difícil equilibrio de ofrecer una respuesta educativa, a la vez comprensiva y diversificada; proporcionando una cultura común a todos los alumnos que evite la discriminación y desigualdad de oportunidades, y respetando al mismo tiempo sus características y necesidades individuales».

En efecto, el concepto de diversidad nos remite al hecho de que todos los alumnos tienen necesidades educativas comunes, compartidas por la mayoría, pero tienen también necesidades educativas individuales, propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje requeridas para su socialización, cuya satisfacción precisa de una atención pedagógica personalizada. Muchas necesidades individuales pueden ser atendidas a través de una serie de actuaciones que todo profesor y profesora conoce para dar respuesta a la diversidad: más tiempo al alumno para el aprendizaje de determinados contenidos, utilizar otras estrategias o materiales educativos,

diseñar actividades complementarias, etc.

Algunas de estas necesidades individuales pueden ser especiales; es decir, aquellas que no pueden ser resueltas mediante los medios y recursos metodológicos que de manera habitual utiliza el profesional de la educación para responder a las diferencias individuales de sus estudiantes, exigiendo ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a las que requiere comúnmente la mayoría de los estudiantes.

Según el Informe Warnock (1979), las necesidades educativas especiales son aquellas que para ser atendidas necesitan de:

- Medios de acceso al currículo: Relacionados con factores físico-ambientales, la utilización de materiales y equipamiento específico o material adaptado y el aprendizaje de un código aumentativo, complementario o alternativo al lenguaje oral o escrito.
- Adaptaciones en los diferentes componentes del currículo. Son modificaciones o ajustes, más o menos significativos, realizados en relación con el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar; es decir, en objetivos y contenidos y su secuenciación, metodolo-

gía, y criterios y procedimientos de evaluación.

- Modificaciones en el contexto educativo, estructura social o clima afectivo en el que tiene lugar el hecho educativo: Teniendo en cuenta que muchas necesidades educativas especiales se generan por una enseñanza inadecuada y, aun no siendo así, siempre será necesario revisar aquellos aspectos relacionales y de la enseñanza que dificultan el aprendizaje de los alumnos.

Desde la concepción de las necesidades educativas especiales y la inclusión, el concepto de necesidades se amplía bajo el entendido de que cualquier niño o joven puede, ya sea en forma temporal o permanente, experimentar dificultades en su aprendizaje y que, independientemente del origen de las mismas, el sistema educativo debe proveerle las ayudas y recursos de apoyos especiales para facilitar su proceso educativo.

Como también hemos señalado, hasta hace relativamente poco se consideraba que «solo los alumnos con algún tipo de «deficiencias» o discapacidad debían recibir educación inclusiva». El predominio de este enfoque, que Duk denomina «clínico-rehabilitador», condujo a que la educación especial se convirtiera en muchas partes en un

asunto de «todo o nada», ya que solo los alumnos con algún tipo de déficit eran destinatarios de la ayuda y recursos especiales, mientras que otros muchos que tenían necesidades educativas especiales, seguían en las aulas comunes sin ningún tipo de ayuda e incrementaban las cifras de fracaso escolar.

b. *El carácter interactivo de las necesidades educativas especiales*

Ya existen suficientes evidencias como para asegurar que las necesidades educativas especiales surgen de la interacción de múltiples factores, algunos inherentes al propio niño –como por ejemplo las discapacidades–, otros asociados a sus circunstancias socioambientales y culturales, otros relacionados con la respuesta y oportunidades educativas que se les ofrece.

De esta manera, estas necesidades vienen a ser de carácter interactivo, es decir, dependen tanto de las condiciones del propio alumno como de las características del contexto educativo en el cual se manifiestan. Ello implica un paso adelante con respecto a las respuestas tradicionales de corte correctivo o compensatorio ofrecidas a los alumnos que presentan dificultades en la escuela, ya que desplaza el foco de atención del problema de la persona individual al

contexto educativo y pone de relieve que las decisiones curriculares que los docentes toman, las actividades de aprendizaje que proponen, los métodos que utilizan, las relaciones que establecen con sus alumnos y alumnas influyen poderosamente en el aprendizaje de los niños y que, en consecuencia, la escuela juega un papel determinante en los resultados del aprendizaje, puesto que dependiendo de la calidad de la respuesta educativa que proporcione a sus alumnos puede contribuir a superar, minimizar o compensar las dificultades de aprendizaje o por el contrario, agudizarlas e incluso crearlas, producto de una enseñanza inadecuada.

Finalmente, este carácter interactivo determina que este tipo de necesidades sea relativo y cambiante dependiendo del contexto educativo donde se expresen y de los criterios con que sean definidas e interpretadas.

3.7. Los beneficios de la inclusión

El enfoque inclusivo reconoce y valora las diferencias individuales y las concibe como una fuente de enriquecimiento y de mejora de la calidad educativa.

El desarrollo de las escuelas con orientación inclusiva es el medio más efectivo para mejorar la eficiencia en los procesos edu-

cativos, pues favorecen la igualdad de oportunidades, proporcionan una educación más personalizada, fomentan la participación, solidaridad y cooperación entre los alumnos y se mejora la calidad de la enseñanza y la eficacia de todo el sistema educativo.

Fernández (1989) sostiene que «la integración de niños diferentes o niños con necesidades educativas especiales, no solo es beneficiosa para ellos sino que mejora la calidad educativa. Ya que estos, integrados en el ámbito de la escuela común, ocuparán un espacio social, establecerán vínculos basados en la satisfacción de sus necesidades, crearán espacios de aprendizajes mutuos y podrán prepararse más eficazmente para interactuar luego en el ámbito laboral».

Debemos concebir la educación especial como una fuente de recursos y apoyos a la escuela. El desplazamiento de los profesores de las aulas terapéuticas a las escuelas y a las aulas comunes, supone un cambio profundo en la concepción de la educación especial y de las funciones que sus profesionales debieran alcanzar.

Como bien dice Duk (2004),

[...] los desafíos que plantean los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales representan una oportunidad permanente en la escuela para el aprendizaje y el desarrollo

profesional. Es de vital importancia que los docentes dejen de trabajar en forma aislada e incorporen prácticas de trabajo colaborativo que les permitan construir conjuntamente respuestas innovadoras en relación a las necesidades individuales de sus alumnos y en especial frente a aquéllos que de por sí demandan mayores retos al profesor.

Por último, es bueno recordar que la equidad es indispensable para un mayor desarrollo y una cultura de la paz basada en el respeto y valoración de las diferencias y en la tolerancia. Una cultura de paz tiene que ver con equidad, justicia e igualdad.

4. EXIGENCIAS DE LAS ESCUELAS INCLUSIVAS

Es evidente que el modelo educativo homogeneizador, fuertemente instalado en las escuelas de nuestro país, no ha sido capaz de dar respuestas eficientes a las diferencias sociales, económicas, geográficas, culturales e individuales que presentan los alumnos, lo que lleva al fracaso escolar a un gran número de estudiantes y contribuye así a las altas tasas de analfabetismo funcional, de repetición y de deserción escolar, y todo ello genera una grave situación de inequidad.

Vale la pena recordar aquí las palabras de Ainscow (1998) cuando señala que «la modalidad de

educación especial tradicional, lejos de ayudar al desarrollo integral de los alumnos con necesidades educativas especiales, los ha alejado de este objetivo, contribuyendo además a mantener la situación de esta modalidad como un ámbito aislado que entre otros aspectos no aporta en nada a la mejora de la educación general».

Ahora bien, es importante señalar que avanzar hacia una mayor equidad implica primero y primordialmente a los gobiernos que deben velar por la igualdad de oportunidades para todos. Sabemos que no es una tarea fácil, menos en estos tiempos. Los sistemas educativos a través de sus profesores tienen el gran desafío de transformar la sociedad y de evitar la reproducción de las desigualdades sociales en desigualdades educativas.

Es necesario que las direcciones regionales promuevan y colaboren en el desarrollo de proyectos educativos institucionales que consideren esta variable, así como la gestión de las políticas concernidas brindando asesoramiento y apoyo.

En este sentido es preciso avanzar progresivamente para lograr que la escuela regular asuma la responsabilidad de la educación de toda la población escolar y mejore su capacidad de respuesta a la diversidad. Ello nos lleva a no fomentar la creación de nuevas es-

cuelas especiales y a procurar que las existentes estén estrechamente vinculadas a los planteamientos educativos comunes y a los objetivos que se persigue para todos los alumnos.

Para lograr esto se requiere, además de una legislación moderna sobre el particular –con la que felizmente contamos–, de decisión y voluntad política, de la dotación de recursos financieros y de la optimización de los recursos disponibles, así como de un esfuerzo de coordinación y articulación de los distintos sectores educativos y sociales.

En el plano educativo, Duk (2004) y Fernández (1989) hacen una serie de recomendaciones que sintetizo a continuación:

a. Gestión de la educación inclusiva

La estructura administrativa puede facilitar o dificultar el desarrollo de la política inclusiva.

La adecuada gestión de la educación especial permite que haya una provisión y una distribución racional de recursos, una coordinación eficaz entre las diferentes instancias ministeriales y una potenciación de los planteamientos que se desean en la práctica.

Una tarea fundamental de la gestión educativa es formular, dentro de los planes generales de la

educación, planes específicos de educación inclusiva que proporcionen un marco de referencia claro para la acción y que puedan ser evaluados para introducir las mejoras necesarias.

b. Flexibilidad curricular

La existencia de currículos abiertos y flexibles es una condición fundamental para dar respuesta a la diversidad. La respuesta a las necesidades de los alumnos hay que buscarla en el currículo regular, realizando los ajustes y modificaciones que se estimen convenientes y proporcionando las ayudas técnicas necesarias para favorecer el acceso al currículo.

c. Mayor autonomía en la gestión escolar

Es fundamental la elaboración de un proyecto educativo institucional que contemple la atención de la diversidad, de la que venimos hablando, que asegure la continuidad y la coherencia del proceso educativo de los alumnos y establezca procedimientos de gestión flexibles.

d. Servicios de apoyo externos a la escuela

Es necesario adoptar medidas que aseguren la reorientación de los servicios de educación especial con

miras a la inclusión, y también intentar que estos se transformen gradualmente en recursos de apoyo a la educación regular: escuela de padres, laboratorios psicopedagógicos, centros de educación superior, instituciones de salud y otras organizaciones comunitarias.

En perspectiva, las escuelas especiales deberían considerarse como una alternativa de escolarización para alumnos y alumnas más gravemente afectados o con multideficiencias.

e. Atención temprana

La atención en edades tempranas es un factor decisivo para prevenir la aparición de necesidades educativas especiales, como también para compensar muchas de las dificultades que experimentan los niños como consecuencia de una discapacidad. La oferta educativa tiene que ser prioritaria para asegurar que la atención se lleve a cabo en ambientes integrados, ya que a estas edades las diferencias con sus iguales son menos significativas.

f. Formación profesional

En este tipo de educación lo fundamental es el logro de habilidades para la vida independiente que faciliten la autonomía personal, la participación en la comunidad y la inserción laboral. En el caso de los

jóvenes con discapacidad, siempre que sea posible, hay que crear las condiciones para que puedan acceder al sistema general de educación técnica y profesional sin obviar otras alternativas para aquellos jóvenes que no puedan beneficiarse de una educación inclusiva.

g. Participación de los padres de familia y la comunidad

La educación inclusiva depende, en gran medida, de la participación activa y comprometida de los padres de familia y la comunidad en general. Y para ello se necesita integrar a ambas al proceso educativo, no como meros espectadores sino como miembros comprometidos en todo su desarrollo.

5. CONDICIONES PARA TENER ÉXITO EN LA GESTIÓN EN UN CENTRO EDUCATIVO INCLUSIVO

Los centros educativos que asumen la educación inclusiva y organizan los procesos de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta la heterogeneidad del grupo requieren una serie de condiciones entre las que Duk destaca:

- La valoración de la diversidad como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social.
- La existencia de un proyecto educativo de toda la escuela que contemple la atención a la diversidad.

- La implementación de un currículo susceptible de ser adaptado a las diferentes capacidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos.
- La utilización de metodologías y estrategias de respuesta a la diversidad en el aula.
- La utilización de criterios y procedimientos flexibles de evaluación y promoción.
- La disponibilidad de servicios continuos de apoyo y asesoramiento orientados a la globalidad de la escuela.

Y, según Fernández (2003), los principales factores de éxito en la educación inclusiva se asocian a las características de las escuelas eficaces, lo cual reafirma la idea de que el logro de la inclusión está estrechamente vinculado a la mejora de la calidad de la enseñanza:

- * Actitudes positivas de la comunidad educativa y acuerdo consensuado para llevar a cabo programas de educación inclusiva.
- * Elaboración y desarrollo de un proyecto educativo institucional que contemple la atención a la diversidad.
- * Liderazgo y compromiso por parte del equipo directivo de la escuela para favorecer el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y alumnas.
- * Trabajo conjunto y coordinado del equipo docente que permi-

ta unificar criterios, adoptar un marco conceptual compartido y colaborar en torno a objetivos comunes.

- * Nivel adecuado de formación de los educadores en materia de necesidades educativas especiales y estrategias de respuesta a la diversidad.
- * Desarrollo de un currículo lo más amplio, equilibrado y diversificado posible, susceptible de ser adaptado a las necesidades individuales y socioculturales del alumnado.
- * Desarrollo de una cultura de apoyo y colaboración entre padres, docentes y alumnos.
- * Estilo de enseñanza abierto y flexible, basado en metodologías activas y variadas que permitan personalizar las experiencias de aprendizaje y promuevan el mayor grado posible de interacción y participación de todos los alumnos y alumnas.
- * Disponibilidad de servicios continuos de apoyo y asesoramiento orientados a los docentes, los alumnos y los padres y madres.
- * Relaciones positivas y proyectos de colaboración e intercambio con otras escuelas de la comunidad, entre ellas las escuelas especiales.
- * Participación activa y comprometida de los padres de familia.

- * Apertura y relación de colaboración con otros sectores de la comunidad.

A modo de colofón

De lo expuesto se infiere que ofrecer a los estudiantes con necesidades educativas especiales una educación de calidad con aprendizajes significativos depende, en gran medida, de la formación y desarrollo profesional de los educadores y de otros profesionales involucrados en la atención a estas personas. Por tanto, la formación docente y la capacitación en servicio son un factor prioritario para desarrollar una política inclusiva.

Y en esta empresa debemos partir de esta premisa: aunque parezca una paradoja, es la escuela, es el aula la que debe adecuarse a las necesidades de los alumnos y no los alumnos a las condiciones de la escuela.

Por lo tanto es necesario ayudar a los educadores a modificar sus esquemas previos mediante los cuales conciben las necesidades educativas especiales como problemas que necesitan ser resueltos con la intervención de especialistas. A medida que la inclusión vaya generalizándose, todos los docentes regulares deberán tener conocimientos básicos sobre esas necesidades y las formas de organizar la

enseñanza y el currículo para responder adecuadamente a las necesidades de los alumnos. En consecuencia, es importante incluir en los planes de estudio de las carreras de educación inicial, básica, media, técnica-profesional y superior, contenidos relacionados con la atención de la educación inclusiva, como asimismo implementar planes de capacitación continua dirigidos a los docentes en ejercicio, a fin de que cuenten con herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan enfrentar en la práctica los desafíos de la inclusión.

BIBLIOGRAFÍA

ABBERLEY, P. «Trabajo, utopía e insuficiencia». En L. Barton (ed.). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata, 1998.

AINSCOW, M. «Llegar a todos los educandos: lecciones derivadas de experiencias personales». Ponencia principal de la conferencia sobre efectividad y mejoramiento escolar. Manchester: 1991.

ARNAIZ, P. «Las escuelas son para todos». *Siglo Cero*, n.º 27 (2), 1996.

— *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Editorial Aljibe, 2003.

- BLANCO, R. «La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo». En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comps.). *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza Editorial, 1990.
- «Hacia una escuela para todos y con todos». *Boletín*, n.º 48, Santiago de Chile, abril, 1998.
- BOOTH, T. «A Perspective on Inclusion from England». *Cambridge Journal of Education*, n.º 26 (1), 1996.
- «The Poverty of Special Education: Theories to the Rescue?». En C. Clark, A. Dyson, A. Millward (eds.). *Towards Inclusive Schools?* London: Routledge, 1998.
- *Viewing Inclusion from a Distance: Gaining Perspective from Comparative Study*. Support for Learning, 1999.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (eds.). *From Them to Us*. London: Routledge, 1998.
- CÁRDENAS, G. «Inclusión: quimera o realidad». Exposición en I Encuentro de Asistentes Educativos «El derecho a la educación de los niños hospitalizados o en tratamiento ambulatorio y la pedagogía hospitalaria». Lima, 2004.
- CARRO SANCRISTÓBAL, L. «De la integración a la inclusión». *El Norte de Castilla*, 10 de septiembre, 1996.
- DESSENT, T. *Making the Ordinary School Special*. East Sussex: The Falmer Press, 1987.
- DUK, C. «El enfoque de la educación inclusiva». Fundación INENI, 2004.
- DYSON, A. «Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión». En M.A. Verdugo Alonso y F. Jordán de Urríes Vega (eds.). *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca: Amarú, 2001.
- DYSON, A. y A. MILLWARD (eds.). *Towards Inclusive Schools?* Londres: Routledge, 2001.
- FALVEY, M.A., GIVNER, C.C. y KIMM, C. «What is an Inclusive School?». En R.A. Villa y J.S. Thousand (eds.). *Creating an Inclusive School*. Alexandria: ASCD, 1995.
- FERNÁNDEZ, A. «Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad». *Revista Digital Umbral*, n.º 13, setiembre, 2003.
- FIERRO, A. «La escuela frente al déficit intelectual». En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comps.). *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza Editorial, 1990.
- FOREST, M. y PEARPOINT, J. «Putting all Kids on the MAP». *Educational Leadership*, n.º 44 (3), 1992.

- GARCÍA PASTOR, C. «La construcción de una escuela democrática». En P. Arnaiz Sánchez y R. de Haro Rodríguez (eds.). *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectiva de futuro*. Murcia: Publicaciones de la Universidad, 1997.
- «Perspectivas críticas en educación especial». En *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*. Málaga: Editorial Aljibe, 2001.
- GODOY P. *Educación inclusiva: las condiciones para avanzar en Chile*. Santiago de Chile: Fundación INENI, 2001.
- HEGARTY, S. *Educación de niños y jóvenes con discapacidades. Principios y práctica*. París: Unesco, 1994.
- HOWE, K.R. «Educational Ethics, Social Justice and Children with Disabilities». En C. Christensen & F. Rizvi (eds.). *Disability and the Dilemmas of Education and Justice*. Buckingham: Open University Press, 1996.
- INFORME WARNOCK. *Special Educational Needs. Report of the Committee of Inquiry into Education of Handicapped Children and Young People*. Londres: HMSO, 1979.
- JAN PIJL, S., MEIJER, C.J. y HEGARTY, S. *Inclusive Education*. Londres: Routledge, 1997.
- KERZNER LIPSKY, D. y GARTNER, A. «Equity Requires Inclusion: The Future for all Students with Disabilities». En C. Christensen y E. Rizvi (eds.). *Disability and the Dilemmas of Education and Justice*. Buckingham: Open University Press, 1996.
- MARCHESI, A. y MARTIN, M. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial, 1998.
- MIR, C. «¿Diversidad o heterogeneidad?». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 263, 1997.
- NACIONES UNIDAS, UNESCO, UNICEF y BANCO MUNDIAL. *Convención de los Derechos del Niño*. París: Unesco, 1989.
- «Conferencia mundial sobre la educación para todos: Satisfaciendo las necesidades básicas de aprendizaje». París: Unesco, 1990.
- «Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad». París: Unesco, 1993.
- OLIVER, M. «Redefining Disability: a Challenge to Research». *Research in Special Needs*, n.º 5 (1), 1987.
- «¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?». En L. Barton (ed.). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata, 1998.

O'TOOLE, K. *To Know what Matters to You, Observe your Actions. Stanford (online) Report*. Issue of February 4, 1998.

SKRTIC, T.M. «Students with Special Educational Needs: Artifacts of the Traditional Curriculum». En M. Ainscow (ed.). *Effective Schools for All*. Londres: Fulton, 1991.

SLEE, R. «Disability, Class and Poverty: School Structures and Policing Identities». En C. Christensen & E. Rizvi (eds.). *Disability and the Dilemmas of Education and Justice*. Buckingham: Open University Press, 1996.

UDITSKY, B. «From Integration to Inclusion: The Canadian Experience». En R. Slee (ed.): *Is there a Desk with my Name on it? The Politics of Integration*. Londres: Falmer Press, 1993.

UNESCO. «Declaración y marco de acción de la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad». Salamanca, 1994.

— «Declaración de Salamanca y marco de acción ante las necesidades educativas especiales». París: Unesco, 1994.

— «Participación en la educación para todos: La inclusión de alumnos con discapacidad». Boletín EFA. Unesco, 2000.

UNICEF y UNESCO. «Hacia el desarrollo de las escuelas inclusivas», 2000.

VILLA, R.A. y THOUSAND, J.S. *Restructuring for Caring & Effective Education*. Baltimore: Paul Brookes, 1992.

— «The Rationales for Creating Inclusive Schools». En R.A. Villa y J.S. Thousand (eds.). *Creating an Inclusive School*. Alexandria: ASCD, 1995.

VLACHOU, A.D. *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla, 1999.