

**Congreso Iberoamericano de Educación**

**METAS 2021**

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos  
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

## **EDUCACIÓN INCLUSIVA**

### **¿La educación inclusiva como utopía que nos ayuda a caminar?**

Leire Darreche Urrutxi; Almudena<sup>1</sup>  
Fernández González; Javier<sup>2</sup>  
Goicoechea Piedrola<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Universidad pública del país vasco (upv/ehu). leire.darreche@ehu.es

<sup>2</sup> Universidad de Deusto. almudena.fernandez@deusto.es

<sup>3</sup> Universidad pública del país vasco (upv/ehu). javier.goikoetxea@ehu.es

## 1. ¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN INCLUSIVA? ¿LA EDUCACIÓN INCLUSIVA CUENTA CON UN RESPALDO INTERNACIONAL?

Actualmente es indiscutible, o así debería ser, que las escuelas deben ser unas escuelas para todos y todas. Ideas tales como que únicamente es el propio alumno o alumna quien debe adaptarse al curriculum están superadas, al menos teóricamente, dando paso a otras más innovadoras que se fundamentan en el marco de la educación inclusiva. Pero **¿qué es la educación inclusiva? ¿goza realmente la educación inclusiva de un verdadero respaldo internacional?**

En el contexto internacional, desde mediados de los años 80 y principios de los 90 aparece un movimiento que lucha contra la idea de la Educación Especial. En Estados Unidos surgió como un paso previo a la inclusión el denominado *“Regular Education Initiative”* (REI) que defendía la escolarización en la escuela ordinaria de los niños y niñas con alguna discapacidad. Autores como Stainback y Stainback (1989); Reynolds, Wang y Walberg (1987, citados en Arnáiz Sánchez, 2003) critican la ineficacia de la educación especial y abogan por un único sistema educativo. Es a finales de los 80 y principios de los 90 cuando aparece el movimiento de la inclusión. En España, diferentes trabajos como los de Orcasitas (1988); Escudero Muñoz (1990); Parrilla Latas (1992); García Pastor (1995); Nieto Cano (1996); Arnáiz Sánchez y Ortiz González (1997), entre otros, se pueden considerar relevantes en el tema.

A partir de 1990, coincidiendo con la celebración en Tailandia (Jomtien) de la Conferencia Mundial sobre Educación para todos (Arnáiz Sánchez y Ortiz González, 1997), se crea un movimiento a favor de la educación inclusiva. Posteriormente, la UNESCO en colaboración con el Gobierno Español recoge en la Declaración de Salamanca en 1994 un compromiso con la educación para todas las personas, respaldado por los delegados y delegadas de la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales. En dicha declaración se pide a la comunidad internacional que respalde la filosofía de una escuela para todos y todas, es decir, que se apueste por una educación inclusiva que incluya a todo el mundo celebrando las diferencias. Concretamente proclaman (UNESCO y MEC, 1994:7-8):

- *“Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.*
- *Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.*
- *Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.*
- *Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlas en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.*
- *Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo”.*

En 1996 Delors presidió el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI (Informe Delors) en el que establece que la educación debe llegar a todas las personas y que se debe luchar contra las exclusiones. Establecen cuatro pilares básicos de la educación que deben orientar el diseño curricular de los sistemas educativos, pilares que en la actualidad se han convertido en referentes para muchos programas educativos:

- *Aprender a conocer*: Se trata de adquirir los instrumentos necesarios para comprender lo que nos rodea.
- *Aprender a hacer*: Se refiere a la posibilidad de influir sobre el propio entorno.
- *Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás*: Alude a participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.
- *Aprender a ser*: Implica conferir a cada persona libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos, etc. para desarrollarse plenamente.

Hoy en día desde organismos internacionales como la UNESCO, UNICEF, ONU... se respalda el enfoque inclusivo, aunque la situación y la manera de entenderlo varía de un país a otro (Watkins, 2007). En el año 2000, la ONU (Organización de las Naciones Unidas), con la colaboración de organizaciones internacionales, planteó ocho objetivos de desarrollo del Milenio, entre los que destaca como objetivo prioritario la consecución de una educación universal. La UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) está liderando a nivel mundial el movimiento a favor de la Educación para Todos (EPT) con la finalidad de satisfacer para el 2015 las necesidades de aprendizaje de todos los niños y niñas, jóvenes y adultos. Los principios básicos sobre los que se sustenta la UNESCO concuerdan con los objetivos planteados en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar en los que se considera la educación como un derecho humano que debe estar al alcance de todos y todas. En esta misma línea, UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) también considera la educación como un derecho humano básico. A través de sus programas e iniciativas educativas centra su atención en los niños y niñas más desfavorecidos trabajando con colaboradores locales, nacionales e internacionales para llevar a cabo los objetivos establecidos en la Declaración del Milenio y en la Declaración de la Educación para Todos con el fin de conseguir una justicia social e igualdad para todos y todas.

En el año 2000 en Dakar (Senegal) se celebró el Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos en el que se reiteró el acuerdo que se inició con la Declaración mundial sobre Educación para Todos en Jomtien (Tailandia). La UNESCO está comprometida en orientar su programa de educación para que los objetivos y las prioridades adoptadas en Dakar sean un elemento esencial en su labor. De este modo se está promoviendo, entre otros, un sólido compromiso político tanto nacional como internacional con la educación para todas las personas, formulando políticas educativas de inclusión. Aun así, las dificultades están presentes y en las evaluaciones precedentes se muestra que a pesar de que se ha avanzado en conseguir una educación para todas las personas, el avance ha sido desigual existiendo en el año 2000 una población infantil de unos 113 millones, siendo en un 60% niñas, que no tienen acceso a la enseñanza Primaria (Peppler Barry, 2000).

Otro ejemplo de la relevancia internacional que tiene la inclusión educativa y su puesta en práctica lo encontramos en la Conferencia Internacional de Educación (CIE) que se celebró en Ginebra (Suiza) del 25 al 28 de noviembre de 2008 sobre el tema "*Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro*". En dicha conferencia se hizo un llamamiento a los Estados Miembros para que adopten el enfoque de la educación inclusiva en las políticas educativas como medio para lograr los objetivos de la

Educación Para Todos (EPT) y para construir sociedades más inclusivas. A continuación recogemos las conclusiones y recomendaciones que se acordaron:

- En primer lugar, en referencia a enfoques, alcance y contenido, que se reconozca que la educación inclusiva es un proceso permanente cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todas las personas respetando la diversidad, que se luche contra la desigualdad social y que se promuevan culturas y entornos escolares adaptados al niño o niña.
- En segundo lugar, en referencia a las políticas públicas, que se recaben datos sobre las personas excluidas para mejorar políticas y reformas educativas encaminadas a su inclusión; que se consideren las convenciones internacionales relacionadas con la inclusión especialmente la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidades adoptada en diciembre de 2006; que se imparta la educación teniendo en cuenta el interés público; que se formulen políticas para proporcionar el apoyo pedagógico a las distintas categorías de educandos; que se considere la diversidad lingüística y cultural como un recurso valioso en el aula; y, por último, que se diseñen marcos curriculares efectivos adoptando un enfoque flexible que de cabida a necesidades y situaciones flexibles.
- En tercer lugar, en referencia a los sistemas, interfaces y transiciones, que garanticen la participación de todas las partes interesadas en los procesos de toma de decisiones; que refuercen los vínculos entre escuelas y sociedad; que desarrollen programas de atención y educación de la primera infancia que promuevan la inclusión; que refuercen el uso de las TICs; que proporcionen oportunidades educativas no formales de gran calidad; y que se esfuercen por reducir el analfabetismo.
- En cuarto lugar, en referencia a los educandos y docentes, que se refuerce el papel de los docentes mejorando su estatus y sus condiciones de trabajo; que se forme a los docentes para enseñar a distintas poblaciones estudiantiles y satisfacer las distintas necesidades de aprendizaje de los educandos; que se asignen recursos adecuados; que se promueva la investigación relacionada con la educación inclusiva; que se proporcione a los administradores de las escuelas las capacidades necesarias para responder con eficacia a las distintas necesidades de todos los educandos; y que se tenga en consideración la protección de los educandos, de los docentes y de las escuelas en situaciones de conflicto.
- En quinto lugar, en referencia a la cooperación internacional, que se reconozca el papel de liderazgo que desempeña la UNESCO en la educación inclusiva; que se inste a las demás organizaciones a respaldar a los Estados Miembros en la aplicación de las mencionadas recomendaciones según convenga; y, por último, que se difunda entre los actores y socios de la comunidad educativa internacional las presentes Conclusiones y Recomendaciones.

Pero **¿qué entendemos por educación inclusiva?** Las definiciones de educación inclusiva son numerosas sin que exista un acuerdo unánime entre todas ellas. Dicho concepto no tiene un mismo significado en todos los países y muestra de ello puede ser que mientras en algunos países se está luchando para que los niños y las niñas reciban educación, en otros la preocupación se centra más en los jóvenes que se desvinculan del sistema educativo. Incluso en un mismo país pueden existir diferencias acerca de lo que se entiende por educación inclusiva. Es decir, dependiendo del contexto social, político, económico... de cada país se puede entender el concepto de un modo diferente, resaltando unas dimensiones en concreto.

Pero a pesar de esas discrepancias, sí que podemos identificar un consenso entre los diferentes autores y autoras en cuanto a lo que podríamos denominar las “señas de identidad” del concepto de inclusión y su práctica educativa. A continuación recogemos algunas definiciones del término que nos han parecido representativas y que recogen esas “señas de identidad” a las que hacemos referencia (adaptado de Moriña Díez, 2004):

<p>Un concepto de diversidad amplio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>“Inclusión no se refiere sólo a niños y jóvenes con discapacidad. No se puede tomar un proyecto de inclusión si se piensa en términos tan exclusivos”</i> (Booth, 2000)</li> <li>• <i>“Inclusión no sólo se refiere a alumnos de educación especial, sino a todos”</i> (Corbett y Slee, 2000)</li> <li>• <i>“El desarrollo de escuela inclusivas –escuelas capaces de educar a todos los niños- no es por lo tanto únicamente una forma de asegurar el respeto de los derechos de los niños discapacitados de forma que accedan a uno u otro tipo de escuela, sino que constituye una estrategia esencial para garantizar que una amplia gama de grupos tenga acceso a cualquier forma de escolaridad”.</i> (Dyson, 2001, citado por (Arnáiz Sánchez, 2003).</li> </ul>
<p>La escuela es una comunidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>“En las escuelas inclusivas se insiste en la construcción de la comunidad”</i> (Stainback, Stainback y Jackson, 2004).</li> </ul>
<p>El aula es una comunidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>“En las aulas inclusivas se insiste en la construcción de la comunidad”</i> (Stainback, Stainback y Jackson, 2004).</li> </ul>
<p>Incrementar la participación y reducir los procesos de exclusión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>“La inclusión en educación está ligada estrechamente a dos tipos de procesos que deben desarrollarse simultáneamente: el del incremento de la participación de todos los alumnos en la vida escolar y el de los esfuerzos por reducir y eliminar todas las formas en que se gestan los procesos de exclusión”</i> (Barton, 2000).</li> <li>• <i>“La inclusión enfatiza que todos los alumnos participen en actividades y experiencias de la educación general”</i> (Susinos, 2002).</li> </ul>
<p>La inclusión es un proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>“Inclusión es un proceso inacabado, conectado a la exclusión”</i> (Corbett, 1999)</li> <li>• <i>“En la práctica la labor nunca finaliza. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad”</i> (Ainscow, 2005).</li> </ul>
<p>Celebrar las diferencias: aceptación y enriquecimiento de todos los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>“El proceso de inclusión significa que el alumno con discapacidad es visto como un miembro valorado por la escuela”</i> (Uditsky, 1993).</li> <li>• <i>“La diversidad no es vista como un problema a superar, sino como un recurso enriquecedor para apoyar el aprendizaje de todos”</i> (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughen y Show, 2000).</li> </ul>
<p>El contexto de aprendizaje inclusivo demanda un currículum común:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>“La organización para la inclusión está basada en el currículum ordinario, métodos de enseñanza ordinarios y profesores tutores que se apoyan unos a otros”</i> (Ballard, 1995)</li> <li>• <i>“La inclusión supone estar en la escuela ordinaria, en la misma clase y siguiendo el mismo currículum todos los alumnos, con la aceptación de los demás sin sentirse diferentes”</i> (Bailey, 1998).</li> <li>• <i>“Una escuela común que persigue eliminar las segregaciones y desigualdades de cualquier tipo, lo que no quiere decir una escuela homogénea, uniforme, sino</i></li> </ul>

*una escuela que en base a un curriculum común, favorece la diversificación metodológica para que cada alumno participe al máximo de sus posibilidades en situaciones de aprendizaje variadas y valiosos para todos” (López Melero, 1995, citado por Jiménez Martínez y Vilà Suñe (1999).*

La educación inclusiva implica una reestructuración educativa:

- *“La inclusión es un proceso que lleva a los centros a intentar responder a todos sus alumnos reconsiderando su organización, curriculum y servicios” (Sebba, 1997)*
- *“La escuela inclusiva supone una verdadera reestructuración del sistema educativo para que tengan cabida y se enriquezcan todos los estudiantes” (Slee, 1999)*

La sociedad inclusiva: un reto para la educación inclusiva:

- *“La inclusión en la educación es un aspecto de inclusión en la sociedad” (Booth et al, 2000)*
- *“El tema de la inclusión no se circunscribe al ámbito de la educación. Constituye una idea transversal que ha de estar presente en todos los ámbitos de la vida (social, laboral, familiar) (Parrilla, 2000)*

Si analizamos estas definiciones podemos identificar algunas de la ideas subyacentes que enmarcan el concepto de educación inclusiva:

- *Es una cuestión de derechos humanos.* Todas las personas tienen que tener la oportunidad de aprender, siendo todas ellas valoradas.
- *Reconoce y respeta las diferencias en las personas:* edad, sexo, origen étnico, idioma, discapacidad... La diferencia se ve como recurso para apoyar el aprendizaje, más que como un problema a superar.
- *Es un camino hacia la equidad,* es decir, igualdad de oportunidades para todos y todas tanto en el acceso a la educación como en las trayectorias educativas.
- *Implica reducir barreras al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes,* no únicamente de los que tienen n.e.e.
- *Supone una reestructuración de las culturas, políticas y prácticas en las escuelas a fin de que respondan a la diversidad del alumnado de la localidad.*
- *Es un proceso dinámico* que está en constante evolución.
- *Para algunas personas es una forma de vivir* (vivir juntos, acoger a la persona desconocida, etc.).
- *El tema de la inclusión no se circunscribe al ámbito de la educación.* Constituye una idea transversal que ha de estar presente en todos los ámbitos de la vida social, laboral, familiar. Es una cuestión social que requiere el compromiso y la implicación de toda la comunidad en su totalidad, es decir, que la sociedad se debe implicar reconociendo que la inclusión en la educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad y que la participación y compromiso de la comunidad es un factor relevante para ayudar a mejorar los resultados académicos del alumnado en la escuela (Epstein, 2001, Delgado, 2001, García, 2002, Henderson y Mapp, 2002, citados en *Includ-ed: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*, 2007c; Alonso-Alegre y Tébar, 2004).

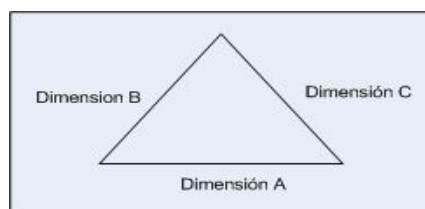
Sin temor a equivocarnos, podemos citar el Index (Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva) (Booth y Ainscow, 2005) como el documento de referencia para entender y hacer educación inclusiva. El Index recoge una experiencia llevada a cabo en los centros educativos ingleses y podemos definirlo como *“... un conjunto de materiales diseñados para apoyar a los centros educativos en el proceso de avance hacia escuelas inclusivas, teniendo en cuenta los puntos de vista del equipo docente, de los miembros del consejo escolar, del alumnado, de las familias y de otros miembros de la comunidad”* (Booth y Ainscow, 2005:19). Se edita por primera vez en

el 2000 y se utiliza como guía de trabajo en numerosos centros educativos de todo el mundo. En el 2002 aparece una segunda edición mejorada a partir de su uso extensivo no sólo en Inglaterra, sino también en otros países.

El Index nos habla de Educación Inclusiva desde la interacción de tres dimensiones estrechamente vinculadas con la vida de los centros educativos y entiende que el caminar de los centros hacia la consecución de escuelas inclusivas se circunscribe al proceso de trabajo y reflexión que tienen que realizar en cada una de ellas. Las dimensiones a las que estamos haciendo referencia son las siguientes (Booth y Ainscow, 2005:21):

<p><b>Dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas:</b> <i>“Esta dimensión está orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias, de forma que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada centro y en el quehacer diario, y de esta forma el aprendizaje de todos encuentra apoyo en el proceso continuo de innovación educativa”.</i></p>
<p><b>Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas</b> <i>“Esta dimensión pretende asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. En este contexto se considera que ‘apoyo’ son todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se reúnen dentro de un único marco y se perciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, más que desde la perspectiva del centro o de las estructuras administrativas”.</i></p>
<p><b>Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas</b> <i>“Esta dimensión pretende que las prácticas de los centros reflejen la cultura y las políticas inclusivas. Intenta asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del entorno escolar. La docencia y los apoyos se integran para orquestar el aprendizaje de forma que se superen las barreras para el aprendizaje y la participación. El profesorado moviliza recursos del centro educativo y de las comunidades locales para mantener el aprendizaje de todos”.</i></p>

La siguiente figura representa la interacción existente entre estas dimensiones (Booth y Ainscow, 2005):



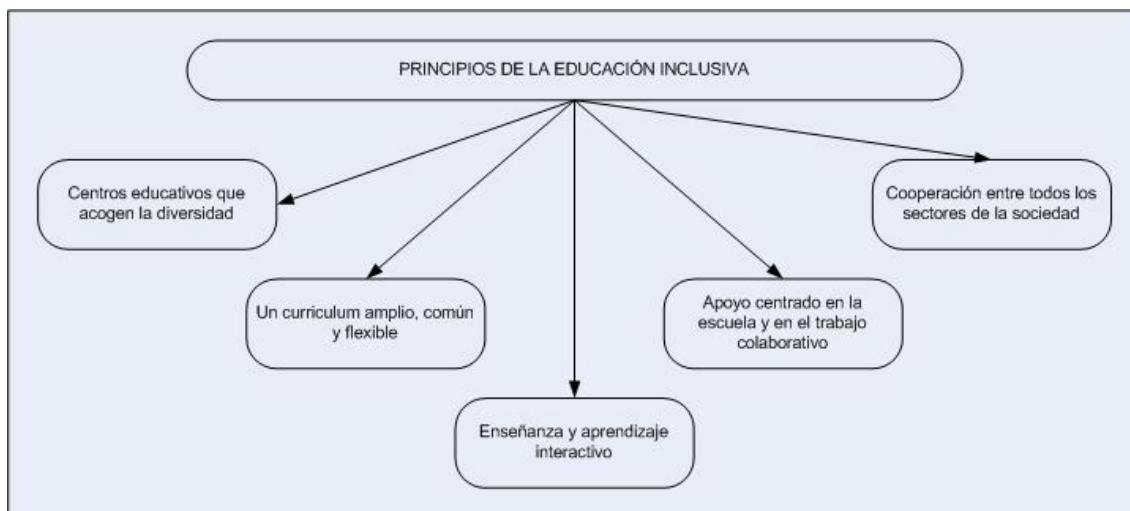
**Figura 1: Las tres dimensiones del Index**

Siguiendo esta línea y haciendo nuestras las palabras de Ainscow (2005), podemos definir la inclusión como sigue:

- *La inclusión es un proceso:* Desde esta perspectiva la inclusión se debe considerar como una búsqueda interminable de formas más adecuadas para responder a la diversidad, tratando de aprender a aprender de la diferencia.
- *La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras:* Se trata de planificar mejoras tanto en políticas como en prácticas inclusivas.
- *Inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todo el alumnado:* Asistencia hace referencia al lugar donde el alumnado aprende, al porcentaje de presencia y a la puntualidad. Participación se refiere a la calidad de la experiencia del alumnado cuando están en la escuela considerando su propia opinión. Y rendimiento alude a los resultados escolares del alumnado a lo largo del programa escolar.
- *La inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos y alumnas en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo:* Se deben tomar todas las medidas necesarias para garantizar su inclusión.

## 2. ¿CUÁLES SERÍAN LOS PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?

Según varios autores y autoras (Uditsky, 1993, Udvari-Solner y Thousand, 1995 y Arnáiz, 1997 citados en Arnáiz Sánchez, 2003; Heward, 2000; Lobato Quesada, 2001; Sapon-Shevin, 2004; Arregi Martínez, Sainz Martínez, Tambo Hernández y Ugarriza Ocerin, 2006; Escuelas Católicas, 2007) algunos de los principios más representativos de la educación inclusiva son los siguientes:



**Figura 2: Principios de la educación inclusiva**

- *Centros educativos que acogen la diversidad:* Los centros educativos valoran y celebran la diversidad, promoviendo los derechos humanos y el respeto a las diferencias. A pesar de que en un comienzo se pensaba que la reivindicación hacía referencia sólo a las personas con discapacidad, actualmente está superado ese marco y se apuesta por la diversidad como enriquecimiento. Por ejemplo, cada vez más se habla de educación intercultural en el sentido de que se reconoce el valor de la diversidad cultural y se enfatiza la interacción como clave, aceptando a cada persona y trabajando para que se sienta acogida y perteneciente a la comunidad. El modelo de escuela inclusiva está relacionado con el de la educación intercultural ya que el primero intenta enriquecer y fortalecer el segundo (modelo inclusivo intercultural).



- *Un curriculum amplio, común y flexible:* En la escuela existirá un solo curriculum que será común para todo el alumnado, a pesar de que se acepten modificaciones fundamentadas individualmente que estén basadas en dicho curriculum. Resulta necesario aceptar que los estudiantes aprenden de formas diferentes y el profesorado debería planificar métodos y contextos variados de aprendizaje.

Se hace referencia al curriculum multinivel lo que implica cambios en la naturaleza del curriculum. Por ejemplo, el aula multiedad es una práctica establecida en Canadá, Nueva Zelanda, Gran Bretaña y algunas zonas de EE.UU., considerando al aprendizaje como un proceso dinámico y continuo ya que el apostar por la heterogeneidad implica una organización flexible.

También se trata de apostar por estrategias prácticas de aprendizaje que sirvan a todos los estudiantes. Los modelos de aprendizaje cooperativo en grupo, las estrategias de aprendizaje con los compañeros y compañeras y la enseñanza basada en la experiencia son tres estrategias que apoyan la educación inclusiva. El profesorado de aulas inclusivas cada vez más se está alejando de la enseñanza basada en el libro de texto y apuesta por métodos de aprendizaje cooperativo, resolución de problemas, etc.

- *Enseñanza y aprendizaje interactivo:* El profesorado pasa de estar al mando a ser una persona que guía el aprendizaje. Ello implica que se opten por unas estrategias que apoyen dicha enseñanza y aprendizaje. Por un lado, el uso de las nuevas tecnologías en las aulas está siendo cada vez más notable, lo que permite al profesorado poder adaptarse mejor a los estilos y ritmos diferentes de aprendizaje. Por otro lado, la colaboración es clave en la escuela inclusiva, tanto entre adultos como entre los propios estudiantes. Por ejemplo los Círculos de Amigos es una estrategia que se puede fomentar en las aulas para apoyar a alguna persona en concreto.

También se reconocen las inteligencias múltiples y se las apoya para que no sean siempre las mismas personas quienes reciban o presten ayuda. Es decir, se debe ser consciente de que los iguales influyen en la educación y la escuela no debe ser ajena a ello fomentando relaciones de amistad recíprocas en las que no exista una persona que tenga el rol perpetuo de eterna ayudada como, por ejemplo, en el caso de personas con discapacidad.

- *El apoyo debe centrarse en la escuela y desde un trabajo colaborativo:* El apoyo debe enfocarse desde la escuela como institución en vez de en un alumno o alumna o en un grupo de alumnos y alumnas en concreto. Y este apoyo debe realizarse desde la colaboración, tan básica en el enfoque de la educación inclusiva.
- *Cooperación entre todos los sectores de la sociedad:* La vinculación con la comunidad resulta necesaria para transformar la oferta educativa. Por ejemplo, la participación de los padres y las madres resulta muy importante y en este sentido no siempre se cuida dicha relación. La escuela inclusiva se preocupa por construir puentes entre el profesorado, el alumnado y las familias para generar oportunidades con el fin de que exista una implicación en la vida organizativa del centro (González González, 2008). Pero no solamente la escuela debería estar abierta a la participación de los padres y las madres, sino que debería estar abierta a la comunidad. En un informe de Includ-ed (Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education, 2007c) se señala que las escuelas deben adoptar un política hacia el establecimiento de unas relaciones estrechas con la comunidad escolar, los padres y madres y otros organismos.

En definitiva, una de las claves de las escuelas inclusivas es apostar por una escuela abierta a todas las personas, ofreciendo los recursos y las actuaciones educativas que

cada una precise y desde la participación de diferentes agentes: escuela, familia y comunidad.

### 3. ¿PERO ES LO MISMO INTEGRACIÓN QUE INCLUSIÓN?

Creemos que ambos términos hay que contextualizarlos en el momento en el que surgieron. En una primera etapa educativa hablamos de exclusión, exclusión social y educativa de diferentes grupos sociales que por razones de sexo, cultura o discapacidad eran excluidos de la vida social y educativa de su comunidad. En una segunda etapa se reconoce el derecho a la educación diferenciada según grupos. Se crean políticas educativas específicas para diferentes colectivos. Dos buenos ejemplos de este período son la separación existente entre escuelas para niñas y escuelas para niños y el auge de los centros de educación especial como única respuesta educativa posible para la mayor parte de personas con discapacidad. En un tercer período, la denuncia de las desigualdades sociales y educativas y la importancia de los movimientos en pro de los derechos civiles se convierten en protagonistas de un cambio social hacia posiciones mucho más democráticas e igualitarias.

Comprehensividad, educación compensatoria, coeducación e integración son nuevas respuestas que surgen con el objetivo de incorporar a los distintos grupos a la escuela ordinaria. Pero a pesar del avance, que va siendo notorio, todavía se reflejaban desigualdades. Por último, un cuarto período, nos remite a la Escuela Inclusiva. La necesidad de construir una sociedad inclusiva, igualitaria y, por ende, una escuela superadora de desigualdades se convierte en el objetivo prioritario de este último período, es decir, de nuestro presente. Para ello la educación inclusiva es un requisito para avanzar hacia la sociedad inclusiva, pero no es el único.

El término inclusión supone un avance en cuanto al marco teórico de referencia que utilizamos para construir una nueva escuela: mientras que la integración está más acorde con el modelo médico de la discapacidad que ve al alumno o alumna como problema y exige cambios en la persona para que pueda encajar en el sistema, la inclusión comulga con un modelo social de la discapacidad en el que se considera que la escuela y el sistema educativo en su conjunto deben cambiar a fin de satisfacer las necesidades individuales de todo el alumnado (Miles, 2000; Stubbs, 2002; Dutch Coalition on Disability and Development-DCDD/ Coalición Holandesa sobre Discapacidad y el Desarrollo, 2006). El concepto de integración parte de la base de que hay que integrar a personas que previamente han sido excluidas y con el término inclusión se alude a derechos humanos, apostando por una nueva ética. En este sentido, compartimos el punto de vista desarrollado por Parrilla (2002) cuando afirma que:

- *La inclusión no es un nuevo enfoque:* Aunque en la literatura aparezca como un nuevo marco, una nueva ideología, etc. es más que todo eso. Supone un proceso de enriquecimiento ideológico y conceptual en relación a los planteamientos de la integración.
- *La inclusión no se circunscribe al ámbito de la educación:* Todos los ámbitos de la vida (social, laboral, familiar, etc.) deben estar impregnados de esta forma de entender la sociedad del Siglo XXI, convirtiéndose de este modo en una idea transversal.
- *La inclusión enfatiza la igualdad por encima de la diferencia:* Se enfatiza el derecho a construir comunidades para todos y todas, valorando la diferencia pero en base al reconocimiento básico de la igualdad.

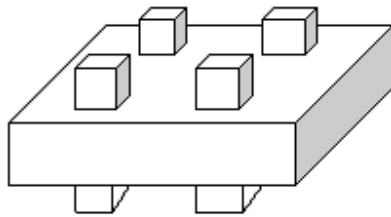
- *La inclusión pretende alterar la Educación en general:* Ya no se hace hincapié únicamente en ciertos colectivos, sino que se engloba la educación a todo el alumnado.
- *La inclusión supone una nueva ética, unos nuevos valores basados en la igualdad de oportunidades:* Se quiere abrir la escuela a nuevas voces que hasta ahora apenas se les ha escuchado o han tenido voz pero no voto.
- La inclusión supone un enriquecimiento cultural y educativo.

Resumiendo, algunas de las diferencias más importantes existentes entre integración e inclusión serían las siguientes (Arnáiz Sánchez, 2003; Moriña Díez, 2004; Carretero Díaz, 2005; Luque Parra, 2006):

Integración	Inclusión
Arnáiz Sánchez (2003)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competición</li> <li>- Selección</li> <li>- Individualidad</li> <li>- Prejuicios</li> <li>- Visión individualizada</li> <li>- Modelo técnico-racional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cooperación / solidaridad</li> <li>- Respeto a las diferencias</li> <li>- Comunidad</li> <li>- Valoración de las diferencias</li> <li>- Mejora para todos y todas</li> <li>- Investigación reflexiva</li> </ul>
Moriña (2004)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Marco de referencia: Normalización</li> <li>- Objeto: Educación Especial</li> <li>- Alcance: Alumnado con n.e.e.</li> <li>- Principio: Igualdad</li> <li>- Foco: Se centra en los alumnos y alumnas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Marco de referencia: Derechos Humanos</li> <li>- Objeto: Educación General</li> <li>- Alcance: Todo el alumnado</li> <li>- Principio: Equidad</li> <li>- Foco: Centro y comunidad</li> </ul>
Carretero Díaz (2005)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intervención centrada en el alumno o alumna.</li> <li>- Acción limitada al aula y al curriculum.</li> <li>- Diagnóstico y prescripción de medidas.</li> <li>- Adaptación curricular individualizada en el alumno o alumna.</li> <li>- Programación diferente para el alumnado con n.e.e.</li> <li>- Apoyo individual al alumno o alumna.</li> <li>- Personal de apoyo para el alumno o alumna.</li> <li>- Especialistas evalúan y valoran a los alumnos y alumnas con n.e.e.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intervención centrada en el entorno.</li> <li>- La acción abarca el centro y su organización.</li> <li>- Resolución de problemas en colaboración.</li> <li>- Cambio de estrategias, de metodología del profesorado y de organización del centro.</li> <li>- Una educación que sirva para todos y todas.</li> <li>- Apoyo al profesorado y a la comunidad.</li> <li>- Personal de apoyo asesora al profesorado.</li> <li>- Especialistas asesoran proceso de inclusión.</li> </ul>
Luque Parra (2006)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Puerta de acceso, en una dirección de fuera a dentro.</li> <li>- Programa operativo y acción de política educativa.</li> <li>- Pretende evitar la exclusión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Marco de pertenencia y de participación.</li> <li>- Sistema de valores y de creencias.</li> <li>- Favorece la comunidad.</li> </ul>

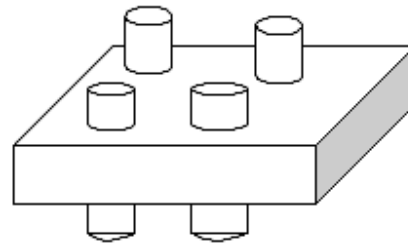
En la siguiente figura (The Enabling Education Network), se refleja con claridad las diferencias a las que hacemos referencia (Miles, 2000; Stubbs, 2002, 2008):

### Educación Especial



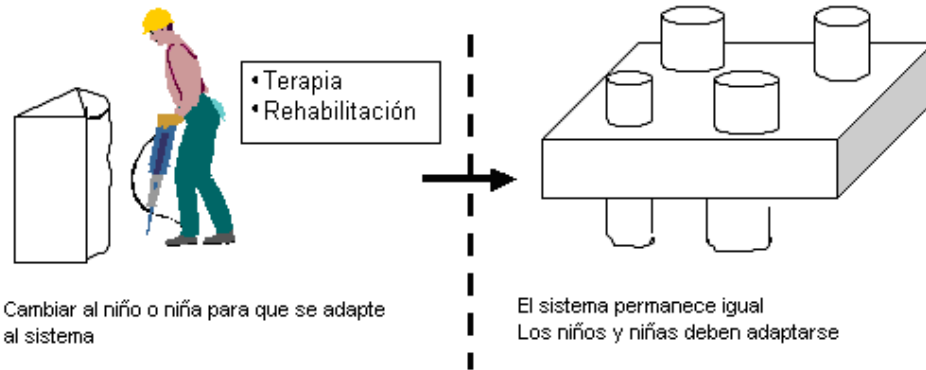
- Niños y niñas "especiales"
- Clavijas cuadradas en agujeros cuadrados
- Profesores y profesoras "especiales"
- Escuelas especiales

### Educación "Normal"

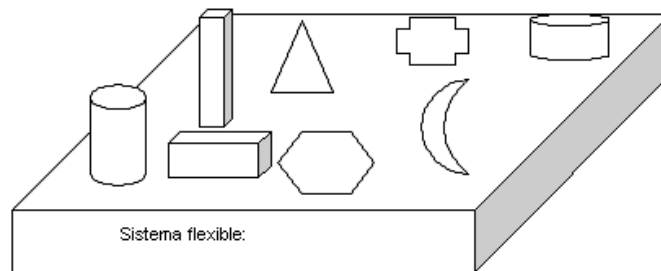


- Niños y niñas "normales"
- Clavijas redondas en agujeros redondos
- Profesores y profesoras "normales"
- Escuelas normales

### Educación integrada



### Educación Inclusiva



- Los niños y niñas son diferentes
- Todos los niños y niñas pueden aprender
- Diferencias en capacidad, grupos étnicos, años, sexo...
- Cambiar el sistema para adaptarse a los niños y niñas

**Figura 3: Diferencias entre Educación Especial, Educación Integrada y Educación Inclusiva**

En síntesis, la educación inclusiva, a pesar de tener sus raíces en el proceso de la integración educativa, alude a un proceso inacabable que apuesta por los derechos humanos. Se trata de que todo el alumnado esté escolarizado en los centros ordinarios para que no se repitan circunstancias como las que nos señalaba Wessels (1992, citado en Arnáiz Sánchez, 2003:171): *“el muro de Berlín ha caído, Nelson Mandela ha sido puesto en libertad pero Molly no asiste todavía a la escuela de su barrio”*.

#### **4. ¿CUÁLES SON LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA RESPONDER A LA DIVERSIDAD?**

La manera de entender las diferencias individuales ha ido evolucionando con el paso de los años. Desde un modelo medicalista y psicométrico con énfasis en el diagnóstico y en la clasificación, se ha pasado en la actualidad a un modelo más pedagógico y social.

El modelo deficitario, utilizado durante muchos años como referente en el ámbito de la Educación Especial, parte de una premisa errónea ya que no considera el carácter interactivo ni contextual del proceso educativo. A pesar de ello, su incidencia en nuestra forma de pensar y hacer educación ha sido muy importante. Durante mucho tiempo, y todavía hoy, nuestras prácticas educativas, nuestros procesos de evaluación, el diseño de nuestros procesos de intervención se han visto y se ven mediatizadas por esta forma de entender y de hacer.

Sin embargo, en la actualidad estamos viviendo una situación en la que la diversidad se nos impone como un hecho innegable al que tenemos que responder. La diversidad de alumnos y alumnas, de familias, de profesores y profesoras, de centros educativos, de culturas y procedencias... dibuja un nuevo escenario en el que los modelos o paradigmas anteriores no nos sirven. En este orden de cosas, la construcción de una nueva escuela que incluya a todas las personas, respetando y celebrando las diferencias emerge como una necesidad prioritaria (López Melero, 2001, 2004; Arnáiz Sánchez, 2003; Parrilla, 2005; Echeita, 2006; Vargas Peña, 2007).

Pero ¿qué entendemos por diversidad? En primer lugar, abordamos el concepto de diversidad desde una perspectiva amplia. Es cierto que generalmente cuando hablamos de diversidad en la escuela se tiende a relacionarla exclusivamente con la diversidad del alumnado. Sin embargo, consideramos que este planteamiento resulta reduccionista ya que excluye la diversidad existente entre el profesorado y en los propios centros educativos (Jiménez Martínez y Vilà Suñé, 1999).

En segundo lugar, compartimos la idea de que la diversidad es intrínseca a la naturaleza y a la persona humana. Somos seres únicos e irrepetibles y la diversidad hay que considerarla como una realidad innegable, por lo que la reflexión se podría plantear con la pregunta *“¿qué es ser normal?”*. En este sentido, afirmamos la normalidad de la diversidad (Gairín Sallán, 2001; Parrilla Latas, 2003; López Melero, 2004; Alonso-Alegre y Tébar, 2004).

Por lo tanto, la diversidad es natural entre las personas y debemos ser conscientes de que la práctica educativa y social pueden convertir las diferencias en desigualdades si se jerarquiza, si se crean estereotipos, si se excluye. Sin embargo, una sociedad que se construya sobre la diversidad estará comprometida con la equidad entendida ésta como la igualdad de oportunidades para todas las personas. En este sentido, estamos de acuerdo con que una educación en la diversidad debe ser inclusiva.

Sin embargo, la atención a la diversidad dentro de un marco inclusivo no está exenta de dificultades. Entre los retos que deberían asumir aquellas escuelas que quieran

desarrollar prácticas inclusivas, podríamos destacar los siguientes (Moriña Díez, 2004):

- **Volver a pensar el currículum** para mejorar la respuesta a la diversidad. El currículum debe recoger toda la diversidad existente en los centros y en las aulas. Se trataría de superar el etnocentrismo cultural existente en muchas propuestas curriculares y adoptar el pluralismo cultural propio de sociedades inclusivas.

Las propuestas basadas en el currículum común y la igualdad de oportunidades son las respuestas curriculares que se defienden desde el enfoque de la educación inclusiva. El peso debe caer sobre las medidas ordinarias de atención a la diversidad y no sobre las extraordinarias. Un currículum abierto a la diversidad *“es un currículum que plantea la diversidad como un eje del mismo, como algo cotidiano, y que se plantea a todos los alumnos en las actividades académicas, en los contenidos, en el ambiente escolar”* (Parrilla Latas, 2003:116).

- **Repensar la diversidad de manera amplia** haría referencia al reconocimiento de las diferentes características personales y grupales del alumnado. Estamos hablando de reconocer diferencias culturales y religiosas, familiares, raciales, de género, de destreza y capacidad... Pero también estaría haciendo referencia al reconocimiento de la diversidad en el profesorado y en los propios centros educativos.

Hablar de diversidad en el profesorado significa asumir que el docente es un constructivista que procesa información, que toma decisiones, genera conocimiento práctico, posee creencias, rutinas, etc., que influyen en su actividad profesional (Puigdemívol, 1998). Suponer, por ejemplo, que tres personas distintas que aplican un mismo método para conseguir los mismos objetivos logren los mismos resultados resultaría la mayoría de las veces falso (Castelló Tarrida, 2001). El profesorado tiene diferentes cualidades personales (empatía, interés, carácter...) y diferentes habilidades profesionales (habilidades organizativas, habilidades de observación, establecimiento de límites...) que condicionan los procesos de enseñanza y aprendizaje (O'Brien y Guiney, 2003).

Por último, hablar de diversidad en los centros educativos supone entender que cada escuela es única y que esa singularidad debe formar parte activa de las propuestas educativas que realice cada centro. Para ello contamos con instrumentos que nos ofrecen la posibilidad de adaptarnos a cada realidad en particular dependiendo de las características propias de cada centro. El Proyecto Educativo, por ejemplo, permite recoger los valores, los objetivos y las prioridades de actuación, así como las formas de entender la diversidad que tenga cada centro, siempre respetando el principio de no discriminación y la inclusión educativa como aspectos fundamentales.

- **Reestructurar la cultura y la organización del centro.** La escuela durante mucho tiempo ha sido una institución predominantemente homogeneizadora aunque con una población muy heterogénea (Tonucci, 2005). Los retos que supone responder a la diversidad deben ser asumidos por la escuela en su conjunto y esto supone cambios a nivel de cultura y organización de centro que posibiliten un reconocimiento de la diversidad, de la diferencia como un valor.
- **Reconstruir la cultura y la organización del aula.** En la línea de lo que comentábamos en el apartado anterior, este último reto haría referencia a la creación de aulas inclusivas que respondan a la diversidad existente en el propio centro educativo, analizando los procesos que conducen a la exclusión, diseñando procesos de enseñanza-aprendizaje que permitan responder a esa diversidad y que entiendan las diferencias como enriquecedoras.

## 5. ¿LA EDUCACIÓN INCLUSIVA ES UNA UTOPIA?

Reconocemos que el proceso hacia la construcción de escuelas inclusivas no es tarea fácil. Hoy día siguen existiendo numerosos mitos, ideas, prejuicios que dificultan ese trabajo. El currículum oculto (que se desarrolla paralelamente al currículum planificado) no resulta en absoluto novedoso para la investigación educativa, ya que muchos de los aprendizajes del alumnado son fruto de esta transmisión sin intencionalidad explícita por parte del profesorado (Sacristán Lucas, 1987; Bautista Vallejo, 1996; Parcerisa Aran, 1999; Díaz Barriga, 2006; Sánchez Bello e Iglesias Galdo, 2008). Pero **¿cuáles son los mitos más significativos existentes sobre la educación inclusiva?** A continuación recogemos algunos de los más significativos (Sapon-Shevin, 1996, tomado de Moriña Díez, 2004, 2008):

- *Mito 1: La inclusión está siendo impuesta en las escuelas por ideologías externas y por padres que no son realistas, que no aceptan que sus hijos sean diferentes.*

Es cierto que algunos padres y madres han sido claves en la proclamación de derechos de sus hijos e hijas. Cabe recordar el gran esfuerzo de las asociaciones de padres y como señala Orcasitas (2005), reconocerles como garantes de los avances. Además, en muchos países el apoyo político que tiene la inclusión es evidente, por lo que concluir que dichos padres y madres no son realistas es un error.

- *Mito 2: Las personas a favor de la inclusión sólo se preocupan de los alumnos con discapacidad.*

La inclusión no es únicamente beneficiosa para el alumnado con discapacidad, sino que también los beneficios son para el resto de los estudiantes (Fisher, Roach y Frey, 2002, McGregor y Vogelsberg, 1998, In-ed. Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa de la educación - Comisión Europea, 2006-2011, tomado de Includ-ed: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education, 2007a; Includ-ed: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education, 2007b; Alonso-Alegre y Tébar, 2004).

- *Mito 3: Los defensores de la inclusión se apoyan sólo en valores y filosofía –no hay investigación y datos (¿La inclusión es una utopía?).*

Existen datos que demuestran los beneficios de las prácticas inclusivas. Una de las preocupaciones más escuchadas ha sido la del hecho de que al haber alumnado con n.e.e. en las aulas ordinarias iría en detrimento del resto de compañeros y compañeras. Pero los estudios que han abordado esta cuestión concluyen que (Cardona Moltó, 2006:179):

- El rendimiento de los alumnos sin necesidades educativas especiales no se ve comprometido con la presencia en el aula de alumnos con discapacidades.
- El alumnado interactúa con compañeros y compañeras con necesidades educativas distintas, lo cual es beneficioso en muchos aspectos.
- La presencia de alumnos con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias actúa como catalizador de oportunidades y experiencias de aprendizaje que de otro modo podrían no formar parte del currículum.

- *Mito 4: La segregación no es inherentemente un problema, es la mala segregación la que es un problema.*

Creemos que cualquier tipo de segregación es un problema ya que supone una exclusión.

- *Mito 5: El sistema educativo no está roto (dividido) - ¿por qué se habla de sistemas paralelos?*

Todavía hoy en día existen escuelas especiales, profesorado especial y ordinario, etc. Creemos que el sistema educativo sigue en parte dividido y nos está costando llevar a la práctica las condiciones idóneas para que todos los estudiantes puedan recibir una educación adecuada acorde a sus necesidades en la escuela ordinaria.

En Europa, la transformación de las escuelas especiales en centros de recursos es una tendencia. Algunos países ya han convertido las escuelas especiales en centros de recursos, como es el caso de Alemania, Austria, Noruega, Dinamarca, Suecia y Finlandia, por ejemplo. En general estos centros cumplen las siguientes tareas: cursos para docentes y otros profesionales; desarrollo y difusión de materiales y métodos; apoyo a las escuelas y a las familias... (Includ-ed: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education, 2007c)

- *Mito 6: Los defensores de la inclusión piensan que se necesitan cambios porque los profesionales de la educación especial no están lo suficientemente preparados.*

Se trata más bien de que este colectivo de profesionales denominados de educación especial trabajen desde otro enfoque que permita que con su labor se beneficien todos los estudiantes y no sólo aquellos con n.e.e. Pensamos que habría que replantear las funciones que se les otorga al profesorado de educación especial, cambiando incluso la propia denominación que podría ser profesorado de apoyo a la diversidad, etc.

- *Mito 7: Los defensores de la inclusión sostienen que los profesionales de la educación especial tienen que desaparecer.*

Como apuntábamos en el mito anterior, se trata más bien de replantear el modo de ofrecer el apoyo. Desde la filosofía de la inclusión no se pretende eliminar al profesorado de educación especial, pero sí replantear nuevas formas de contemplar el apoyo, más centradas en la escuela.

- *Mito 8: Se requiere un profesional especial para trabajar con “esos niños”.*

Pero, ¿quiénes son esos niños y niñas? Otra vez volvemos a la diferenciación entre los “normales” y los “especiales”. Apostamos porque el profesorado piense en toda la clase para dar respuesta a todo el alumnado.

- *Mito 9: La inclusión deriva en una nueva carga para el profesor tutor.*

Es cierto que en muchas ocasiones se delegan responsabilidades en el profesorado de educación especial, pero se debe tener en cuenta que la respuesta educativa para el alumnado de una clase es responsabilidad del tutor o tutora de la misma. Para ello cuenta con recursos y apoyos que mejoran las prácticas del aula como puede ser la cooperación entre estudiantes, la colaboración con otros profesores y profesoras, etc.

- *Mito 10: El curriculum de la educación general llegará a estar distorsionado.*

Se piensa que el nivel educativo baja, pero la realidad es que el curriculum de una escuela que apuesta por la inclusión debe ser flexible y creativo, lo cual es sinónimo de curriculum más rico y diverso.

- *Mito 11: Los servicios especiales deben darse en lugares especiales.*

Se defiende un continuum de servicios y no de lugares, es decir, proveer los servicios en los lugares más normalizados posibles.

- *Mito 12: Sin clases de educación especial, los niños con discapacidad no aprenderán las destrezas para una vida funcional.*



Los que defienden la inclusión creen que el profesorado siendo creativo puede encontrar maneras de incorporar habilidades de la vida funcional en los emplazamientos ordinarios, siendo beneficiosas también para el resto de estudiantes.

- *Mito 13: Para mantener la seguridad de los “niños especiales” es más conveniente que sólo se relacionen entre sí.*

Algunas personas creen que las personas con n.e.e. sólo se pueden sentir bien si están con los que son iguales a ellos y ellas ya que así no se les compara con nadie y, además, se evitarían burlas y victimismos gratuitos. Pero la inclusión apuesta por la diversidad y se trata de educar respetando las diferencias. Además se parte de que cada persona es única y diferente al resto.

- *Mito 14: La inclusión valora los “objetivos sociales” sobre los “objetivos educativos”.*

La inclusión pretende ser social, además de académica. Hay que recordar que el aprendizaje ocurre en un ambiente social en el que hay que aprender a hablar, a preguntar, etc. La educación inclusiva tiene como objetivos el desarrollo académico, social, emocional y moral.

- *Mito 15: La inclusión es un favor que se hace a determinados alumnos a costa de otros niños.*

La inclusión no es un favor, sino un derecho de todas las personas a aprender en las mismas condiciones y lugares que el resto.

- *Mito 16: Lleva años planificar y preparar antes que puedas empezar a hacer inclusión.*

Recordamos que la inclusión es un proceso, no es un estado. Siempre surgen situaciones que necesitan una planificación, pero eso no impide que se vayan introduciendo pequeños cambios que ayuden a avanzar hacia prácticas más inclusivas.

En definitiva, una escuela inclusiva es una escuela que aspira a respetar y responder a la diversidad de alumnado y profesorado al entender que el aprendizaje es un proceso social que implica una relación mutua. Es una escuela que aspira al progreso de todos sus estudiantes desde el respeto a la heterogeneidad, la coeducación, el interculturalismo y la relatividad e interactividad de las necesidades educativas, entre otros principios. Pero también es una escuela que se plantea retos al entender que tanto las personas como los sistemas son mejorables. Entre ellos destacan el de volver a pensar en el currículum, repensar la diversidad de manera amplia, modificar la cultura y la organización del centro, y reconstruir la organización del aula, cuestiones que nos debieran servir para reflexionar.

El tener el horizonte claro nos parece fundamental para la práctica diaria. Y aun sabiendo que la educación inclusiva no es una cuestión de todo o nada, apostamos por ir caminando hacia dicho horizonte. Como señala Galeano (2006:310): *“Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar”.*

## **BIBLIOGRAFÍA**

Ainscow, M. Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. En Actas del Congreso Guztientzako Eskola (Ed.). *La respuesta a las necesidades educativas especiales en*

- una Escuela Vasca*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria, 2005
- Alonso-Alegre, S. & Tébar, L. Diferentes pero juntos, aquí hay sitio para todos. *Revista FERE-CECA*, Nº 450, 2004.
- Arnáiz Sánchez, P. & Ortiz González, M. P. El derecho a una educación inclusiva. En Sánchez Palomino, A & Torres González, J.A. (Coords), *Educación Especial: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Ediciones Pirámide. Madrid, 1997, pp. 191-206.
- Arnáiz Sánchez, P. *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Ediciones Aljibe. Málaga, 2003.
- Arregi Martínez, A., Sainz Martínez, A., Tambo Hernández, I., & Ugarriza Ocerin, J. *La respuesta del sistema educativo vasco a las necesidades educativas especiales en Educación Primaria*. ISEI-IVEI. Bilbao, 2006.
- Bailey, J. Australia: Inclusion through categorisation. In Booth, T & Ainscow, M. (Eds.), *From them to us: An international study of inclusion in education*. Routledge. London, 1998.
- Ballard, K. Inclusion, paradigms, power and participation. In Clark, C, Dyson, A, & Millward, A. (Eds.), *Towards Inclusive Schools?* Fulton. London, 1995.
- Barton, L. Sociedad y multiculturalismo. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 2, 2000, pp. 37-56.
- Bautista Vallejo, J. M. El currículum oculto: Lo implícito en nuestras acciones. *Comunidad Educativa*, Nº 230, 1996, pp. 31-33.
- Booth, T. & Ainscow, M. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria, 2005.
- Booth, T. Inclusion and exclusion policy in England: Who controls the agenda? In Armstrong, D, Armstrong, D, & Barton, L. (Eds.), *Inclusive Education. Policy, contexts and comparative perspectives*. David Fulton Publishers. London, 2000, pp. 78-98.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Snow, L. *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education. Briston, 2000.
- Cardona Moltó, M. C. *Diversidad y educación inclusiva: Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Pearson Educación. Madrid, 2006.
- Carretero Díaz, M. Á. *Más allá del año europeo de la discapacidad 2003. De discapacitados a capacitados. Educación Especial para profesores*. Universidad, Secretariado de Publicaciones. León, 2005.
- Castelló Tarrida, A. Procesos cognitivos en el profesor. En Sipán Compañé, A (Coord.), *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Mira Editores, S.A. Zaragoza, 2001, pp. 187-212.
- Corbett, J. & Slee, R. An international conversation on inclusive education. En Armstrong, F, Armstrong, D, & Barton, L. (Eds.), *Inclusive Education. Policy, contexts and comparative perspectives*. David Fulton Publishers. London, 2000, pp. 133-146.

- Corbett, J. Inclusion and exclusion. En Barton, L & Armstrong, F. (Eds.), *Difference and difficulty: Insights, issues and dilemmas*. University of Sheffield, Department of Educational Studies. Sheffield, 1999.
- Delors, J. *La educación encierra un tesoro*. Santillana Ediciones Unesco. Madrid, 1996.
- Díaz Barriga, A. La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista electrónica de investigación educativa, Vol 8, Nº 1*. 2006.
- Dutch Coalition on Disability and Development (DCDD) (2006). All Equal, All Different. Towards an Inclusive Policy [On-line].
- Dyson, A. Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. En Verdugo, M.A. & De Jordán de Urríes Vega, F.J. (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. Amarú. Salamanca, 2001, pp. 145-160.
- Echeita Sarrionandia, G. *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea. Madrid, 2006.
- Epstein, J. School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools in Boulder. Westview Press. 2001.
- Escudero Muñoz, J. M. *El centro como lugar de cambio educativo: La perspectiva de la colaboración*. Barcelona: Congreso Internacional de Organización Escolar. 1990.
- Escuelas Católicas. Programa EGERIA para la inclusión del alumnado inmigrante en la escuela intercultural. [www.ferececa.es](http://www.ferececa.es) [On-line]. 2007.
- Gairín Sallán, J. Una escuela para todos: Un reto social y educativo. En Sipán Compañé, A (Coord.), *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Mira Editores. Zaragoza, 2001, pp. 241-266.
- Galeano, E. *Las palabras andantes*. Siglo XXI de España Editores, S.A. Madrid, 2006.
- García Pastor, C. *Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar*. EUB. Barcelona, 1995.
- García, E. *Student Cultural Diversity. Understanding and meeting the Challenge*. Houghton Mifflin Company. Boston, 2002.
- González González, M. T. Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol 6, Nº 2*, 2008, pp. 82-99.
- Henderson, A. & Mapp, K. *A New Wave of Evidence. The Impact of School, Family and Community on Student Achievement*. Annual Synthesis. 2002.
- Heward, W. *Niños excepcionales: Una introducción a la educación especial*. Madrid: Pearson Educación. 2000.
- INCLUD-ED. Working papers: Case studies of local projects in Europe (1st Round). <http://www.ub.edu/includ-ed> [On-line]. 2007a
- INCLUD-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. Report 2: Theories, reforms and outcomes in European educational systems. INCLUD-ED [On-line]. 2007b.
- INCLUD-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. Working Paper: Effective Educational Practices in Europe. INCLUD-ED [On-line]. 2007c.

- Jiménez Martínez, P. & Vilà Suñé, M. *De educación especial a educación en la diversidad*. Ediciones Aljibe. Málaga, 1999.
- Lobato Quesada, X. *Diversidad y educación: La escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio*. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona, 2001.
- López Melero, M. Diversidad y cultura: Una escuela sin exclusiones. *Kikiriki*, 38, 1995, pp. 26-38.
- López Melero, M. La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha contra las desigualdades. En Sipán Compañé, A. (Coord.), *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Mira Editores, S.A.: Zaragoza, 2001, pp. 31-65.
- López Melero, M. *Construyendo una escuela sin exclusiones: Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Ediciones Aljibe. Málaga, 2004.
- Luque Parra, D. J. *Orientación educativa e intervención psicopedagógica en el alumnado con discapacidad: Análisis de casos prácticos*. Archidona: Ediciones Aljibe. Archidona, 2006.
- Miles, S. Enabling Inclusive Education: Challenges and Dilemmas. Enabling Education Network [On-line]. 2000.
- Moriña Díez, A. *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Ediciones Aljibe. Málaga, 2004.
- Nieto Cano, J. M. Apoyo educativo a los centros escolares y necesidades especiales. En Illán Romeu, N. (Coord.). *Didáctica y organización en educación especial*. Ediciones Aljibe. Málaga, 1996, pp 109-156.
- O'Brien, T. & Guiney, D. *Atención a la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje: Principios y práctica*. Alianza Editorial. Madrid, 2003.
- Orcasitas, J. R. La integración del deficiente en la Educación Escolar. En VV.AA (Ed.), *Educación, Cultura y Sociedad. I Congreso. Bilbao, 12-14 Marzo de 1987* Servicio central de publicaciones-Gobierno Vasco. Bilbao, 1988, pp. 235-240.
- Orcasitas, J. R. 20 años de integración escolar en el País Vasco: Haciendo historia..., construyendo un sistema educativo de calidad para todos. En Actas del Congreso Guztientzako Eskola (Ed.), *La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria, 2005, pp. 37-93.
- Parcerisa Aran, A. ¿Qué es el currículum oculto? *Eufonía: Didáctica de la música*, Nº 17, 1999, pp. 6-14.
- Parrilla Latas, Á. *La integración escolar como experiencia institucional*. Grupo Investigación Didáctica Universidad de Sevilla. Sevilla, 1992.
- Parrilla Latas, A. Proyecto docente e Investigador I. Cátedra de Universidad, Octubre, Universidad de Sevilla. 2000.
- Parrilla Latas, Á. Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, Nº 327, 2002, pp. 11-29.
- Parrilla Latas, A. La respuesta educativa a la diversidad. En Cano González, R (Coord.), N. García Nieto, A. Parrilla Latas, I. Paula Pérez, E. Sánchez Manzano, & T. Susinos Rada (Eds.), *Bases pedagógicas de la educación especial: Manual para la formación inicial del profesorado*. Editorial Biblioteca Nueva. Madrid, 2003, pp. 95-130.

- Parrilla Latas, A. ¿Compañeros de pupitre? Claves para el trabajo inclusivo en el aula. En Actas del Congreso Guztientzako Eskola (Ed.), *La respuesta a las necesidades educativas especiales en la Escuela Vasca Inclusiva*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria, 2005, pp. 115-145.
- Peppler Barry, U. (Coord.). *Foro Mundial sobre la educación: Marco de acción de Dakar*. Unesco. Francia, 2000.
- Puigdellívol, I. *La educación especial en la escuela integrada: Una perspectiva desde la diversidad*. Editorial Graó. Barcelona, 1998.
- Reynols, M., Wang, M. C., & Walberg, H. J. The Necessary Restructuring of Special and Regular education. *Exceptional Children*, 53 (5), 1987, pp. 391-398.
- Sacristán Lucas, A. *Currículum oculto y discurso ideológico*. Servicio de Publicaciones de la OEI. Madrid, 1987.
- Sánchez Bello, A. & Iglesias Galdo, A. Currículum oculto en el aula: Estereotipos en acción. En Cobo Bedía, R. (Coord.), *Educación en la ciudadanía: perspectivas femeninas*. Los Libros de la Catarata. Madrid, 2008.
- Sapon-Shevin, M. Celebrar la diversidad, crear comunidad. En S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea. Madrid, 2004, pp. 37-54.
- Sebba, J. *What works in inclusive education?* Barnardos. Ilford, 1997.
- Slee, R. *New Knowledge as a key for sustainable professional partnerships for inclusive education*. Australian Guidance and Counselling Officers Association Conference, Perth, 1999.
- Stainback, S., Stainback, W., & Jackson, H. J. Hacia las aulas inclusivas. En S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea. Madrid, 2004, pp. 21-35.
- Stainback, W. & Stainback, S. Un solo sistema, una única finalidad: La integración de la Educación Especial y de la Educación Ordinaria. *Siglo Cero*, 121, 1989, pp. 26-28.
- Stubbs, S. Inclusive Education: Where there are few resources. The Atlas Alliance [Online]. 2002
- Stubbs, S. Inclusive Education: Where there are few resources. The Atlas Alliance [Online]. 2008.
- Susinos Rada, T. Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación*, Nº 327, 2002, pp. 49-68.
- Tonucci, F. *Con ojos de niño*. Buenos Aires: Editorial Losada. Buenos Aires, 2005.
- Uditsky, B. From Integration to Inclusion: The Canadian Experience. En Slee, R. (Ed.), *Is there a desk with my name on it? The Politics of Integration*. Falmer Press. London, 1993, pp. 79-92.
- Udvari-Solner, A. & Thousand, J. Promising practices That Foster Inclusive Education. In Villa, R.A & Thousand, J.S. (Eds.), *Creating an Inclusive School*. ASCD. Alexandria, 1995, pp. 87-109.
- UNESCO & MEC. Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad. Salamanca. 1994.

Vargas Peña, J. M. La diferencia como valor: Hacia una ciudadanía intercultural. Conceptualización de la diversidad cultural e intervención educativa. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, Vol 11, Nº 2. 2007.

Watkins, A. (Ed.). *Evaluación e inclusión educativa: Aspectos fundamentales en el desarrollo de la normativa y su aplicación*. Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial. Dinamarca, 2007.