



VOL. 20, Nº1 (Enero-Abril. 2016)

ISSN 1138-414X (edición papel)

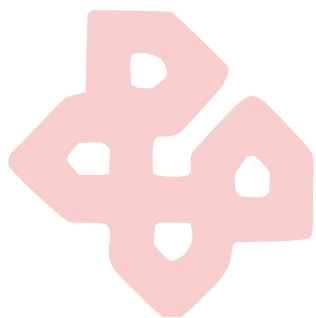
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 06/04/2015

Fecha de aceptación 19/10/2015

LOS CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL COMO CENTROS DE RECURSOS EN EL MARCO DE UNA ESCUELA INCLUSIVA. RESEÑA PARA UN DEBATE

Special schools as resources centre within the framework of an inclusive school. reviews for discussion



Susana Rojas Pernia y Patricia Olmos Rueda**
Universidad de Cantabria y Universitat Autònoma de
Barcelona*

E-mail: rojass@unican.es, patricia.olmos@uab.cat

Resumen:

Los Centros de Educación Especial (CEE) han sido la única alternativa de escolarización para los niños con discapacidad hasta hace relativamente poco tiempo. Los cambios sociales, económicos, políticos y educativos de estas últimas décadas han propiciado una transformación de la escuela ordinaria pero también de la escuela especial. De este modo, mientras algunos CEE han permanecido como organizaciones que acogían y facilitaban el aprendizaje del alumnado - fundamentalmente- con discapacidad intelectual, otros han buscado nuevas vías para facilitar el aprendizaje de ese alumnado en contextos ordinarios, dando lugar a lo que conocemos como Centros de Recursos (CRR) y configurándose como servicios nucleares en el proceso de construcción de una escuela más inclusiva. El desarrollo de la LOMCE (2013) obliga necesariamente a considerar el papel que los CEE tienen en el marco de la educación inclusiva y, por tanto, a examinar las condiciones que favorecen u obstaculizan el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los niños en la escuela ordinaria. Este artículo aborda el trabajo que algunos CEE tienen como CRR, pensando en sus funciones, las relaciones entre los profesionales y reflexionando sobre el trabajo que están desarrollando con el propósito de construir una escuela inclusiva.

Palabras clave: *inclusión educativa, centros de recursos, centros de educación especial, colaboración, apoyo educativo*

Abstract:

So far, Special Schools have been the only schooling alternative for many disabled children. The last decades' social, economic, political and educational changes have helped bring the changes in the regular schools and also, in the special education school. So, while some special schools have remained as organizations that took mainly intellectual disabled students in and facilitated their learning, others have sought new ways for facilitating these students' learning in regular contexts, leading to what is known as Resource Centres (RC). These are nuclear services in building an inclusive school.

LOMCE development (2013) makes consider the role that special schools have within the framework of inclusive education and, therefore examining the conditions that help or hinder the access, participation and learning of all the children in the regular school.

This article reflects on the work of some special schools as RC, thinking in its functions, the relations among professionals and reflecting on the work that these centres are developing in order to build an inclusive school.

Keywords: *inclusive education, resources centres, special education centres, collaboration, educational support*

1. Introducción

Los cambios importantes que desde la década de los setenta del siglo pasado se han realizado en el Sistema Educativo español han ido configurando las culturas, políticas y prácticas educativas de los Centros Ordinarios (CO), pero también las culturas, políticas y prácticas de los centros pensados originariamente para atender a los niños que no eran admitidos en las escuelas ordinarias ya fuera por razones de capacidad o de conducta.

Al desarrollo inicial de ese doble sistema en paralelo (educación ordinaria y educación especial), le siguieron en la década de los ochenta las primeras experiencias de integración de alumnos con discapacidad en escuelas ordinarias. Esos primeros encuentros entre ambos tipos de servicios educativos fueron el germen de colaboraciones que con el tiempo han dado lugar a experiencias y situaciones educativas muy dispares. Mientras algunos centros de educación especial (CEE) permanecen como centros que atienden a niños o jóvenes que se encuentran bajo la categoría de alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) (fundamentalmente con discapacidad intelectual, trastornos en la comunicación y la conducta), algunos otros tienen un papel nuclear en la respuesta educativa que se proporciona a todos los alumnos desde contextos educativos ordinarios. Como centros de recursos a la escuela ordinaria, los profesionales intervienen, asesoran, proveen de materiales o forman colaborativamente a compañeros en los centros ordinarios. Estas experiencias muestran que es posible que el alumnado valorado con NEE reciba respuestas de calidad en los CO. Por tanto, que todos los niños y niñas, también los que más necesidades plantean, aprendan y participen en los mismos contextos educativos. Se trata de experiencias que, como más adelante se explica, benefician a familias, profesionales y, por tanto, al alumnado en general.

La LOMCE (2013) abre un nuevo panorama educativo y es momento para revisar y tener presente el trabajo que profesionales y centros educativos (de un tipo y otro) han hecho hasta aquí con el propósito de construir una escuela única para todos. La nueva Ley, en su artículo 57, reconoce la responsabilidad de la Administración de asegurar los recursos y poner los

medios que garanticen que todos los alumnos puedan alcanzar el máximo desarrollo personal y plantea la posibilidad de establecer planes de centros prioritarios para apoyar a los centros que escolaricen alumnado en situación de desventaja social, lo que podría ser un acicate para todos los centros públicos y concertados que trabajan bajo el principio de la educación inclusiva. No obstante, también promueve la especialización de los centros educativos, valora la evaluación temprana del alumnado o vincula la calidad educativa con un aumento en el rendimiento académico del alumnado. Sabemos que esto último podría conducir a que la presencia de algunos alumnos en los centros educativos ordinarios no se interprete en clave de oportunidad para la mejora escolar.

En el presente artículo reflexionamos, a partir de algunas experiencias que documentan el trabajo de CEE como Centros de Recursos (CRR) a la inclusión educativa, sobre el papel que esos servicios tienen en ese proceso. Mediante un conjunto de preguntas se inicia un recorrido desde los orígenes y presupuestos de la educación especial (EE) hasta la transformación y mejora que para algunos centros ha supuesto la colaboración entre CO y CEE. Sin duda, la transformación de algunos CEE en CRR fue posible porque las decisiones que los centros específicos adoptaron fueron compartidas por los CO. Por tanto, y aunque inicialmente el foco se sitúa en la educación especial, en sus orígenes y los presupuestos que la sustentaron, los cambios en la respuesta educativa al alumnado “especial” debe entenderse siempre en un marco social y educativo más amplio.

2. ¿Es posible seguir pensando en centros específicos para niños especiales en el siglo XXI?

La Educación Especial en España tomaba forma en las primeras décadas del siglo XX, momento en el que se empieza a argumentar sobre la necesidad del maestro en la educación de los deficientes (Carreño, 2005). Considerados como no educables desde el sistema ordinario y un riesgo para el aprendizaje de los niños sin discapacidad y para la sociedad en un futuro, los servicios específicos y los profesionales especialistas fueron la alternativa que habría de garantizar una respuesta educativa más adecuada para el alumnado con deficiencias (Franklin, 1996). La creación de esos servicios fue un gesto humanitario, una manera de compensar los años de abandono al que esos niños o jóvenes habían sido sujetos, pero también “una iniciativa diseñada para controlar socialmente a una población considerada como amenazadora para el orden social existente” (Franklin, 1996, p. 19). Además de preparar física, intelectual y moralmente a los niños con deficiencias, urgía garantizar la protección de otros miembros de la sociedad.

La creación de aulas y escuelas especiales sirvió para responder a una parte de la infancia que había quedado fuera de la educación regular. Se iniciaba el desarrollo en nuestro país de un ámbito de intervención profesional, el de la educación especial bajo el control médico (Carreño, 2005; Cura, 2012; Franklin, 1996; Pérez de Lara, 2004). Los intentos por explicar la naturaleza de las dificultades con las que esos niños se encontraban y el diseño de prácticas especiales que los pedagogos pondrían en juego en espacios segregados, ayudaron a estabilizar un discurso centrado en el sujeto con deficiencia y su ineludible rehabilitación. Siguiendo la tradición de otros países europeos, la educación de niños con discapacidad en España se hizo bajo un modelo sustentado en la categorización del alumnado, la necesidad de articular respuestas individuales en función de la deficiencia o la búsqueda de esas respuestas diferenciadas en espacios específicos separados de otros iguales sin deficiencias (García Pastor, 1993). Este modelo mantendría su status quo hasta que los nuevos enfoques del

conocimiento científico y los procesos de transformación ético-sociales abrieron paso a la integración educativa como propuesta deseable y necesaria (Pérez de Lara, 2004). En un trabajo de mediados de los noventa, Skirtc (1996) argumentaba que las primeras críticas al modelo tradicional en EE -al tipo de prácticas segregadas y a las consecuencias sociales que para ellos tenían- las hicieron las familias, principales consumidores y usuarios de la EE. Esta primera crisis en educación especial sirvió para introducir cambios en las prácticas educativas que se vieron legalmente reforzados y apoyados.

Los años ochenta en España fueron herederos de ese cambio. Como hicieron otros países -EEUU, Reino Unido, Noruega o Italia- en la década anterior (Susinos, 2003), en el Estado se aprueban un conjunto de normas que desarrollan el principio de integración escolar (LISMI, 1982; RD 334/1985). La integración quiso promover la escolarización conjunta de todo el alumnado atendiendo a sus necesidades educativas dentro de un mismo sistema. No pretendía eliminar la Educación Especial sino que pasara a formar parte del sistema educativo ordinario, de manera que no se identificara exclusivamente con centros específicos y/o alumnos especiales. Desde el modelo integrador, el contexto es fundamental para entender las dificultades que encuentran los alumnos y en la búsqueda de respuestas a las necesidades que plantean. El currículum -y las adaptaciones curriculares- y los servicios de apoyo -dentro y fuera de la escuela- son elementos nucleares para el desarrollo de la integración escolar (Arnáiz, 2003).

El principio de integración fue fraguando en el discurso de la investigación aplicada, como ejemplifican los informes que sobre el proceso de implantación de la integración se fueron realizando (p.e. Álvarez et al., 1987; MEC, 1989) o el cambio en los contenidos de las Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial que se celebraban desde el año 1984 (Pallisera, Jiménez y Bueno, 1998). También en la práctica educativa, como recogen algunas experiencias que reflejan como muchos niños con discapacidad se vieron beneficiados del emplazamiento en los centros regulares, sin olvidar las diferencias que el desarrollo de los planes o proyectos de integración tuvo en el conjunto del Estado (Almansa y López, 1997; Caravaca, 1997; Vendrell, 1997).

Las demandas que algunos alumnos con discapacidad intelectual planteaban a la escuela ordinaria dieron lugar a experiencias de integración combinada entre CO y CEE. Algunas de esas experiencias muestran como en algunas materias, a veces solo en los recreos, durante algunas horas a la semana o al día, alumnado con discapacidad intelectual compartía los espacios, los tiempos y los recursos materiales de la escuela ordinaria con otros iguales sin discapacidad (Acebes, 2002; Chiva y Moyano, 1997; Magdaleno y Figueiras, 2003; Monereo, 2000; Solé y Piquero, 1994). Lo importante aquí es que algunas de esas prácticas fueron el inicio de un camino recogido en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y en el que los CEE y sus profesionales asumirían nuevas funciones como Centros de Recursos a la Escuela Ordinaria (Carbonell, Capellas, Crehueras, Escudero y Milian, 2007; Carbonell, Batllori, Muñoz y Saltó, 2004; Castells y Font, 1997; Font, 1999, 2004).

No obstante, es posible afirmar que los cambios en la organización y en el tipo de prácticas que se desarrollaron en los centros ordinarios con la integración no sirvieron para poner en duda los presupuestos teóricos en los que se sustentaba el modelo anterior de educación especial. En este marco se siguieron reproduciendo prácticas diferenciadoras que han adoptado nombres distintos en las diferentes Comunidades Autónomas (CCAA). Así, el discurso de la integración estuvo acompañado de “nuevas” prácticas que se vieron reforzadas a través de la reglamentación del discurso teórico (Echeita, 2005; Martínez, 2002, 2005). Más concretamente, se articularon propuestas de emplazamiento que facilitaban el desarrollo de

programas y servicios paralelos a los ordinarios. El estudio realizado por Díez (1999; en Arnáiz, 2003) durante dos cursos escolares (1997/99) recogía que solo un 14% del tiempo que los alumnos recibían apoyo, lo hacían dentro del aula. Entre los argumentos esgrimidos aparecían el miedo de los profesionales a trabajar de manera colaborativa, estructuras de aula que impedían el trabajo simultáneo de varios docentes, la exigencia de coordinación entre los profesionales o el énfasis puesto en los “aprendizajes instrumentales”. En el aula, muchos alumnos pasaron a hacer actividades que nada tenían que ver con lo que hacían sus compañeros y/o eran separados físicamente de los demás para evitar distracciones. Como argumentara Skirtc (1996), en ningún caso, la crítica cuestionó en profundidad la idea dominante de la discapacidad como condición individual o la inutilidad de la diferenciación entre discapacitado/no discapacitado.

El reconocimiento de la educación inclusiva en la década de los noventa¹ como principio fundamental que habría de orientar las políticas educativas en todo el mundo, empujaba a repensar el modo en el que la escuela venía respondiendo a la diversidad (y no sólo a los alumnos con discapacidad o NEE), enriqueciendo ideológica y conceptualmente los planteamientos anteriores (Parrilla, 2002). La educación inclusiva cuestiona la creación de servicios especializados o de medidas diferenciadas en función de categorías previamente definidas, la organización experta de los apoyos o la separación de calidad y equidad en educación. Dos principios son nucleares: el reconocimiento de la educación como un derecho básico fundamental de todo el alumnado y la diversidad como valor educativo esencial (Ainscow, 2001; Arnáiz, 1996, 2003; Parrilla, 2002), lo que obliga a reconocer que los derechos de algunas personas están siendo vulnerados y que las dificultades experimentadas por los estudiantes son resultado de la forma en la que hemos elegido organizar las escuelas, así como de los estilos y formas de enseñanza.

Este nuevo panorama ha servido de marco a algunos CEE y CO para continuar con la transformación necesaria en la creación de una escuela para todos. No podemos realizar un análisis de lo que ha ocurrido en las distintas CCAA y cómo se ampararon legalmente las diferentes iniciativas, pero sí es posible descubrir que en este período de tiempo algunos CEE se han ido configurando como Centros de Referencia o CRR a los CO, facilitando el acceso y el aprendizaje de niños valorados con dificultades graves y permanentes a las aulas ordinarias

Llegados a este punto y antes de clarificar a qué nos referimos cuando hablamos de servicios proveedores de recursos específicos a la educación inclusiva, a quiénes beneficia esa transformación o en qué se concreta, queremos avanzar que las experiencias sostienen que los niños con discapacidad intelectual -también aquellos que plantean mayores retos a los profesionales de la educación- pueden aprender y participar en las escuelas ordinaria con sus iguales (Agell, Sala y Torrent, 2009; Capellas, 2014; Carbonell et al., 2004, 2007; Font, 2004).

Por tanto, lo conseguido obliga a seguir en esa dirección. Sorprende que después de un siglo de historia en la respuesta al alumnado con discapacidad, se puede pensar en la especialización de los centros educativos, es decir, más CEE y/o que éstos sean los que acojan al alumnado con discapacidad intelectual. Claro está, no es posible obviar que la creación de determinados espacios legitima las necesidades que algunas personas tienen, sin obligar a cuestionarse el porqué o para qué de esos espacios. Como algunos autores argumentaran (Ainscow, 2001; Dyson, 1999; Saleh, 1999), reconocer el problema es el primer paso en el camino hacia una escuela inclusiva.

¹ La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad (1994) propiciada por la UNESCO y organizada por el gobierno español en Salamanca servirá de arranque para el desarrollo de la educación inclusiva.

3. ¿Quiénes son y serían los beneficiarios de la transformación de los CEE en CRR a la educación inclusiva?

Del análisis de algunas de las experiencias y tras la revisión de literatura existente sobre el tema (Carbonell et al., 2007; Department of Education y ETI, 2006; DoE, 2001; Font, Castelis y Carbonés, 1995; Giné, 2001; James, 1997; Lambe y Bons, 2008; López-Torrijo, 2009) se deduce una línea interpretativa común sobre qué se entiende por CEE como CRR a la educación inclusiva, qué funciones adoptan y quiénes se benefician o podrían beneficiar de esta conversión.

Los CEE son pensados como servicios de apoyo con experiencia en la atención a las Necesidades Educativas (NE) -especialmente severas- del alumnado. Los centros y los profesionales que en ellos trabajan poseen un amplio abanico de conocimientos, destrezas, buenas prácticas educativas o recursos que han ido desarrollando e implementado en contextos educativos diferenciados. Por tanto, se valora la potencialidad de estos centros como referentes que provean a otros profesionales y agentes educativos (profesorado, equipos directivos, familias...) de apoyos y recursos especializados en contextos educativos ordinarios.

La conceptualización de los CEE como CRR es clave para la inclusión educativa y una de las condiciones para garantizar que todo el alumnado tenga acceso, aprenda y participe en el mismo contexto escolar. Tal y como señala Font (2004), “(...) la Educación Especial debe adoptar el modelo de la educación inclusiva. Es decir, servir de instrumento, recurso y apoyo a las escuelas ordinarias con el fin de reducir las barreras a la participación y al aprendizaje de todos los alumnos” (p. 64). En esta línea de interpretación, la conversión de los CEE en CRR tiene consecuencias en la forma de organizar la EE.

La transformación afecta a ambos tipos de centros, ordinarios y específicos. Para los primeros, el emplazamiento del alumnado que hasta el momento ha sido escolarizado en espacios segregados, exige una reestructuración del centro educativo, de lo que se hace y de cómo se hace. Exige modificaciones sustanciales en su estructura organizativa -aparecen profesionales hasta el momento ajenos a la cultura del centro-, en la planificación curricular -invita a revisar el tipo de contenidos y su distribución- o en el tipo de relaciones que se establecen entre los diferentes agentes educativos dentro de la escuela -entre el alumnado, con las familias y entre los profesionales-. Asimismo, para los CEE, su conversión en proveedores de servicios a los centros educativos y a sus profesionales también reclama una reorganización de sus estructuras y de sus funciones profesionales. La consideración de que los recursos deben estar donde está el alumnado y no al revés, exige nuevos planteamientos políticos y prácticos en los CO.

La prestación del apoyo educativo se amplía, recae sobre el conjunto de la escuela y, por tanto, sobre quiénes habrán de desarrollar la actividad educativa principal, ya sean los docentes o las familias. Es posible definir un conjunto amplio de funciones que incluyen el asesoramiento y la orientación a los docentes y las familias en los CO, la formación especializada de los diferentes agentes educativos, la provisión de recursos materiales ya existentes y la creación de otros nuevos, la coordinación en el desarrollo de prácticas educativas en el CO y con otros servicios, la realización conjunta de programas individuales o grupales, la participación en el diseño y desarrollo de proyectos de innovación o investigación y la creación de redes de trabajo informales (ver Tabla 1). El trabajo conjunto del maestro procedente del CEE con el tutor dentro del aula en la atención al alumnado con NEE a través de lo que conocemos como docencia compartida (Agelet, Bassedas y Comadevall, 1997;

Alonso y Rodríguez, 2004; Duran, 2003) es una de las formas en las que se prevé el apoyo pero no la única, ni la principal. La intervención directa sobre el alumnado con NEE en el aula ordinaria o especial deja así paso al trabajo compartido entre profesionales con distinta formación en el mismo aula y con todo el alumnado. La flexibilidad en la organización del espacio físico, de los recursos disponibles y, por tanto, de quiénes realizan los apoyos y sobre quiénes se realizan, son sin duda alguna cambios sustanciales en la forma en la que tradicionalmente se entiende el apoyo en las aulas. La contribución al desarrollo profesional es evidente en ambos sentidos.

Tabla 1. *Algunas funciones de los CEE como CRR a la educación inclusiva*

Apoyo como...	Dirigido CO	Consiste en...	Etapas
Intervención	Alumnado (con y sin NEE)	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar atención especializada durante un período de tiempo concreto - Dar apoyo personal al alumnado con NEE (higiene personal, alimentación, acceso, transporte) en distintas actividades escolares - Posibilitar trabajo conjunto en el aula ordinaria (dos docentes o varios adultos en el aula con todo el alumnado) 	
Asesoramiento y formación	Profesionales CO (Orientación, maestros especialistas o tutores)	<ul style="list-style-type: none"> - Dirigir evaluaciones especialmente complejas, consultoría y apoyo a otros compañeros - Proporcionar información (estrategias metodológicas, materiales, agrupación alumnado,...) en el aula ordinaria - Proporcionar información sobre programas específicos, software u otros materiales 	Infantil
	Familias	<ul style="list-style-type: none"> - Colaborar en el diseño y desarrollo de propuestas ordinarias para todo el alumnado 	
	Otros centros o servicios	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar recursos formativos en ámbitos específicos (comunicación y normalización en el uso de los SAAC, accesibilidad universal,...) - Facilitar apoyos en las transiciones educativas (acompañar, facilitar cambios, informar itinerarios posteriores a la ESO) - Valoración de las prioridades educativas, necesidades de apoyo (intensidad, duración,...) 	Primaria Secundaria
Provisión de recursos		<ul style="list-style-type: none"> - Diseño y elaboración de materiales en las distintas áreas curriculares - Preparación de materiales específicos - Búsqueda de nuevos recursos 	
Coordinación		<ul style="list-style-type: none"> - Redes de apoyo informales - Proyectos de innovación o investigación 	

La transformación de los CEE en CRR a la educación inclusiva beneficia a los centros educativos ordinarios y a la sociedad en su conjunto (Porter, 2014). Por tanto, es posible afirmar que todos somos beneficiarios directos. De acuerdo con autores como Lambe y Bones (2008), Rose (2000) o Rose y Coles (2002), la comunidad educativa -profesorado, alumnado y familias- se enriquece de las experiencias compartidas con los CEE.

No obstante, el proceso no está exento de riesgos y obstáculos. En las experiencias analizadas, las principales dificultades se asocian a las actitudes y formación del profesorado. Igualmente, es importante no descuidar que la legislación, la financiación a la EE -en función de los niños que son valorados con NEE- o el peso de la tradición en EE pueden ser una barrera en el desarrollo del proyecto de una escuela común para todos los niños.

4. ¿Qué características comparten los proyectos de transformación de los CEE en CRR a la educación inclusiva?

Algunas de las primeras experiencias de integración combinada en el contexto español ejemplifican el tipo de relaciones que los CO y los CEE2 llegaron a establecer (Monereo, 2000; Solé y Piquero, 1994). Se trataba de experiencias en las que algunos alumnos con NEE se incorporaban -en determinados espacios y períodos de tiempo- a los CO, lo que hizo necesario que los profesionales implicados se coordinasen para saber qué tipo de aprendizajes se iban a realizar en uno y otro centro. Se trató de una respuesta periférica que no afectó en profundidad al funcionamiento, estructura u organización de los centros educativos -ordinarios y especiales- pero que sirvió de base para lo que vendría después. Posteriormente, el debate sobre la necesidad de revisar el trabajo que los CO venían haciendo con los diferentes grupos tradicionalmente excluidos de la escuela obligó también a pensar el papel de los CEE (Porter, 2001; Porter y Stone, 2001).

A lo largo de la década de los 90 y primera década del siglo XXI van a ir sucediéndose experiencias en el panorama internacional (Reino Unido, Canadá, Irlanda, Australia o Sudáfrica) que insisten en el necesario apoyo entre los servicios específicos y los CO cuando hablamos de una escuela inclusiva (DfEE, 1997, 1998, 2001, 2012; Maguvhe, 2013; Motitswe, 2014; Porter, 2001; Porter y Stone, 2001; Rose y Coles, 2002; Schuman, 2011; Thomson, 2011). La perspectiva nacional ofrece, asimismo, experiencias de interés en Cataluña o Andalucía. En Cataluña, ASPASIM (Carbonell et al., 2004, 2007; Carbonell, 2014), el CEE L'Estel (Font, 2004) o el proyecto CEIP Els Xiprers (Agell, Sala y Torrent, 2009) son algunos ejemplos. Se trata de propuestas en las que alumnos con y sin NEE “aprenden con y en” un mismo espacio común de aprendizaje, es decir en el CO con el apoyo del CEE que, como CRR, proporcionan apoyo directo al alumnado con NEE, apoyo técnico y asesoramiento a los profesionales del CO en temas relacionados con recursos y evaluación, apoyo a familiares o tutores legales.

Así pues, las primeras experiencias de coordinación entre ambos CO y CEE mencionadas, encontraron continuidad en marcos legislativos (LOE, 2006) e iniciativas autonómicas. Sirva a modo de ejemplo, el Plan de Acción 2008-2015 de la Generalitat de Cataluña (Departament d'Educació, 2014) o el informe del principado de Asturias sobre los CEE como centros de recursos a la inclusión (Educastur, 2011). Estas iniciativas hacen explícita la necesidad de

2 El art. 24 del RD 696 de 1995 planteaba que la experiencia y los materiales acumulados por los CEE debían ser conocidos y usados por los profesionales de los CO. Asimismo, especificaba que los CEE debían irse configurando como centros de recursos.

transformar los CEE en centros proveedores de servicios, recursos y programas de apoyo para la inclusión educativa del alumnado con NEE en ambientes no restrictivos (CO) y hacía necesaria la colaboración entre los profesionales de ambos centros.

Sin obviar que sería posible hacer referencia a otras experiencias que caminan en la misma dirección (pero no es ese el objetivo de este trabajo), las señaladas ponen de relieve tres condiciones que favorecen la transformación de los CEE en CRR a la inclusión educativa. En primer lugar, todas las experiencias adoptan como punto de partida el derecho que todos los niños tienen a recibir una educación de calidad en los CO y la necesidad de crear una escuela ordinaria capaz de acoger a todo el alumnado. Como señalan numerosos autores (Ainscow, 2001, 2004; Parrilla, 2002; Porter, 2001, 2004; Sapon-Shevin, 1999, 2010, 2013; Slee, 2012; Susinos, 2009), la diversidad es un elemento enriquecedor en los centros educativos y las dificultades que encuentran para responder a las diferencias de capacidad, culturales, de género o sociales, una señal de alerta sobre la urgencia de que se introduzcan cambios en la “arquitectura” escolar. Los CEE no pueden ser un obstáculo al desarrollo de un sistema educativo más inclusivo, sino parte de la solución. Por tanto, carece de valor alguno debatir sobre qué lugar es el más apropiado para unos alumnos u otros y es necesario analizar y revisar las barreras que en los CO impiden el aprendizaje y la participación de muchos alumnos y de qué modo los CEE devienen en un apoyo en ese proceso.

La colaboración, entre ambos tipos de centros, es otro de los aspectos nucleares y la estrategia que hace posible el apoyo de profesionales externos al CO en sus diferentes modalidades, pasando de la intervención, al asesoramiento, la formación o la provisión de recursos. Es preciso entender esta colaboración desde un modelo de apoyo curricular centrado en la escuela, las dificultades de enseñanza, el trabajo en equipos mixtos de apoyo en redes y la cooperación como estrategia básica de acción que supere, por tanto, la perspectiva individual y terapéutica de otros modelos de asesoramiento (Parrilla, 1996, 2005). Indudablemente, ese proceso requiere el reconocimiento por parte de la Administración Educativa y un importante grado de compromiso entre los profesionales de ambos centros. En este sentido, por ejemplo, la resolución EDU/4168/2010 del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya seleccionó 11 centros de educación especial públicos y 23 concertados para llevar a cabo programas y servicios de apoyo a centros ordinarios que favoreciesen la inclusión de alumnado con discapacidad. No obstante, no se realizó un análisis y evaluación de esas experiencias y esto, como señala Carbonell (2014), hubiese sido “una excelente oportunidad” desde la que seguir trabajando.

Sería preciso conocer en profundidad cómo el conjunto de experiencias que en estos últimos años se han llevado a término definen esos procesos -en el trabajo con el alumnado y con los demás agentes educativos-, sin olvidar que cada escuela es única, como también las necesidades que en ella se plantean y a las que hay que dar respuesta.

Por último, las experiencias descubren donde está buena parte de la esencia, y es que las prácticas evolucionan como historias de aprendizaje compartidas (Ainscow, 2004). La importancia que tiene el conocimiento y difusión de esas experiencias no está en lo que los profesionales de los CEE hacen en los CO o en el tipo de actividades que desarrollan con el alumnado con NEE de forma aislada, sino en el proceso de negociación de significados, entre las personas que hacen el camino que se ha seguido. La inclusión como proceso requiere tiempo para construir conjuntamente y escuchar y reconocer a los otros como profesionales. Son experiencias únicas que comparten una hoja de ruta pero que tienen una historia también única.

El establecimiento de una cultura colaborativa y de aprendizaje compartido facilita la creación de equipos docentes mixtos (profesorado de apoyo y profesorado en el aula ordinaria) trabajando en una misma dirección. Pero ello exige, a su vez, cambios en los roles docentes, el planteamiento de nuevas estrategias de enseñanza y sobre todo, un cambio de los valores, normas, comportamientos y actitudes por parte de toda la comunidad educativa: alumnado (McGregor y Forlin, 2005), equipos directivos (Attfield y Williams, 2003) y profesorado -también en lo que se refiere a su formación- (Flem y Keller, 2000; Hamilton-Jones y Vail, 2013; León, 1999; Lumadi y Maguvhe, 2012; Walton y Rusznyak, 2014).

5. Optimización de estructuras y recursos para seguir avanzando

Los datos recogidos para el curso 2015/16 muestran que son todavía muchos los alumnos que permanecen en un sistema paralelo al ordinario y que esa cifra ha aumentado respecto al año anterior (MECD, 2015). Además, son muchas las voces que desde hace años denuncian que el sistema escolar se está convirtiendo en una especie de mercado o “cuasimercado” (Álvarez Uría, 1998; Cascante, 2000; Gimeno Sacristán, 2001; Torres, 2001). Entendida la educación como un bien de consumo y no como un derecho básico fundamental, se sostiene la libertad de elección de los centros o una mayor autonomía escolar y se argumenta la necesidad de establecer pruebas de evaluación que den medida del nivel de los estudiantes y, consecuentemente, de su profesorado. Transferida la educación de la esfera de la política a la esfera del mercado, en la que supone únicamente un elemento de consumo individual que depende del mérito y de la capacidad de los estudiantes, reaparecen algunas viejas ideas sobre las limitaciones que, entre otros, tienen los alumnos con discapacidad o NEE. Por tanto, es necesario seguir trabajando porque haya una escuela donde todos los niños aprendan juntos y seguir haciendo propuestas en esa dirección.

En este sentido, se necesita una mayor determinación y claridad en la normativa que garantice que las propuestas caminan en la dirección deseada. La educación inclusiva es uno de los principios que orientan el trabajo de los centros educativos recogido en la LOMCE (2013) pero no hay referencias sobre lo que podrían hacer los CEE como CRR a la inclusión. Se trataría que, del mismo modo que se afirma que la escolarización del alumnado con NEE debe hacerse en CO “preferentemente”, las referencias a los CEE deben ir más allá de ser el lugar en el que se escolarizan ciertos alumnos y desde los que se ponen en marcha actuaciones específicas por parte de determinados profesionales. Se requieren fórmulas imaginativas que rompan con la forma en la que tradicionalmente se ha entendido la respuesta educativa a los alumnos con y sin NEE en los CO y en los CEE; fórmulas bajo las que sea posible reconocer una revisión de los planteamientos teóricos sobre los que se diseñan las políticas y las prácticas educativas (Skirtc, 1996). Y es precisa una apuesta clara por el desarrollo, tanto en la normativa general como en cada una de las CCAA, de proyectos conjuntos con los CO o la puesta en marcha de redes de trabajo por zonas que permitan a los CO beneficiarse de los recursos humanos y materiales acumulados por los centros específicos. Esta puede ser una manera de reconocer el trabajo que algunos de esos centros han llevado a cabo durante años, al mismo tiempo que un medio para visibilizar posibilidades tanto para quienes siguen siendo CEE o CRR a la Educación Especial en los CO como para estos últimos.

Asimismo, urge abandonar el término de CEE por Centros de Recursos a la Educación Inclusiva (CREI) -que no Centros de Recursos a la Educación Especial (CREE)-. No se trata de un mero cambio estético o formal, sino un elemento para definir con propiedad aquello de lo que estamos hablando. Como señala Slee (2012), la cuestión “(...) aunque interminable, es

muy sencilla: nuestro modo de describir el mundo refleja ciertas formas de ver las cosas y determina nuestro modo de reproducir ese mundo” (p. 152). El uso generalizado y confuso de ciertas palabras permite que bajo el principio de inclusión educativa se reconozcan prácticas en las que los especialistas de los CRR atienden solo a los alumnos con discapacidad (no a otros) y/o en determinadas modalidades de escolarización (p.e. combinada), lo que no contribuye a la reestructuración necesaria de los centros educativos.

De igual forma, partiendo del hecho de que cada centro es único y los proyectos de mejora nacen de la revisión en profundidad de las necesidades que surgen y del conjunto de prioridades que la comunidad educativa se plantee, es innegable que la experiencia compartida de distintos proyectos es lo que nos permite ver de qué manera toman forma esas innovaciones o mejoras e imaginar nuevas posibilidades. Por tanto, es necesario salir de lo particular y lo concreto para que haya un conocimiento informado y compartido de lo que están haciendo los CEE que son CRR a la educación inclusiva.

Es necesario avanzar hacia la consolidación de una comunidad de profesionales que, de modo colaborativo y desde diferentes contextos (CO, CEE, Universidad, familias, alumnado, administración educativa), aborden el reto de educar a todos los niños en contextos inclusivos y esto puede tomar forma a través de una red educativa. La propuesta habría de servir para que 1) se desarrollen actividades de intercambio entre los CEE que han iniciado la transformación junto con CO y aquellos CEE que permanecen situados en un modelo integrador o anterior, inclusive; 2) se diseñen espacios formativos en los que se aborden cuestiones complejas como la incorporación de los profesionales de los CEE a los CO o la organización de los apoyos a las aulas, los docentes o al centro en su conjunto; y 3), se indague e investigue con los centros sobre lo que se viene haciendo y podría llegar a hacerse para asegurar que los recursos estén donde está el alumnado que lo necesita y no que el alumnado deba desplazarse para tener los recursos. Se trataría de romper con el aislamiento en el que podrían encontrarse algunos servicios específicos, dentro y fuera de cada CCAA.

También sería necesario promover procesos de colaboración entre las escuelas de una misma zona y entre ésta y otros servicios. Como argumentan algunos trabajos (Agell, Sala i Torrent, 2009; Carbonell et al., 2007; Torrent, 2014), es necesario clarificar quién y cómo se lleva a cabo cada tarea. Es necesario que haya tiempo para la coordinación y una estrecha comunicación entre todos los profesionales implicados. Y es importante que el profesional del CEE renuncie a la tutorización directa sobre los alumnos procedentes del centro específico.

Por último, el trabajo de esas escuelas con otros servicios, como “socios institucionales”, permitirá el desarrollo de nuevas propuestas que lleven lo que se está haciendo en esas escuelas a la comunidad y que permita que la comunidad participe en la construcción de esa escuela única para todos (Parrilla, Muñoz-Cadavid y Sierra, 2013). Es necesario revisar de qué manera las desigualdades de las que son objeto muchos niños dentro de la escuela, se repiten fuera de ella y qué medios es posible articular conjuntamente para evitarlo.

6. Conclusiones

El modelo de educación inclusiva insta a una revisión en profundidad de lo que se hace en los centros escolares para dar respuesta a todo el alumnado, también a los que siguen escolarizados en CEE. Por tanto, es necesario preguntarse por el modelo de educación que se defiende o los fines que la escuela persigue porque dependiendo de cuál sea la respuesta, claramente algunos niños no tendrán sitio o puede argumentarse que la escuela ordinaria no

es el lugar más adecuado para ellos. No puede hablarse de las posibilidades que uno o varios niños tienen de aprender en la escuela si en ese análisis no se clarifica qué es lo que la escuela o los profesionales entienden que es importante, o cuáles son las condiciones en las que los centros juegan, que vendrían explicitadas por el tipo de proyectos e iniciativas que las Administraciones autonómicas o la Estatal priorizan.

Aunque distintos trabajos -algunos recogidos a lo largo del artículo- argumentan y demuestran como la diversidad del alumnado es un acicate para la transformación y mejora de los centros -también cuando el alumnado plantea cambios organizativos y curriculares sustantivos en las escuelas-, el discurso del miedo tiene una enorme fuerza. Esto es, reaparece el temor a que la presencia de algunos estudiantes se traduzca en un retraso general de los aprendizajes del resto del grupo y una bajada de su rendimiento. La separación del alumnado, atendiendo lógicamente al argumento de que todos reciban la mejor educación posible, tiene consecuencias tanto para el conjunto de los alumnos como del profesorado. La justificada diferenciación y separación del alumnado a través de todo tipo de medidas diferenciadoras, entre ellas los servicios específicos, se ve reforzada por la especialización del profesorado y su formación. En este contexto, claro está, el trabajo que los profesionales de los CEE puedan hacer con y en los CO queda reducido a la provisión de estrategias o recursos muy específicos para que algunos estudiantes puedan temporalmente acudir al CO. Los CEE atienden a los estudiantes para los que los CO no tienen respuesta y en algunas situaciones particulares, facilitan herramientas para que algunos puedan seguir en el aula ordinaria o especial del CO.

La apuesta por una escuela inclusiva no puede quedar circunscrita a decisiones de tipo técnico -formas de evaluación del alumnado, tipos de agrupamientos o delimitación de las funciones de tutores y especialistas del apoyo- siendo preciso empezar por recuperar el discurso (Martínez, 2002) o en palabras de Gentili (2001), contribuir a volver visible lo que la mirada normalizadora oculta. La respuesta a todo el alumnado pasa por revisar el tipo de políticas y prácticas que se están desarrollando en los CO para apoyar cualquier decisión que afiance el desarrollo de sistemas más inclusivos. En este sentido, los CEE como CRR a la Educación Inclusiva (CREI) pasan a ser piezas claves de ese complejo puzzle que son las escuelas pensadas por y para todos los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Acebes, S. (2002). Cómo funciona nuestra aula de educación especial en el marco de una escuela para todos. En D. Forteza & M.R. Rosselló (Coords.), *Educación, diversidad y calidad de vida* (pp. 345-350). Palma: Universitat Illes Balears.
- Agell, M.; Sala, G. & Torrent, J. (2009). Participación de todo el alumnado, éxito y mejora de la escuela. Análisis de las barreras más relevantes y cómo superarlas. En C. Giné, D. Durán, J. Font & E. Miquel (Eds.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 63-79). Barcelona: ICE-Horsori.
- Agelet, J., Bassedas, E. & Comadevall, M. (1997). Algunos modelos organizativos, facilitadores del tratamiento de la diversidad, y alternativos a los agrupamientos flexibles. *Aula de Innovación Educativa*, 61, 46-50.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones educativas*. Madrid: Narcea.

- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_articulos/investigador/articulos-94457_recurso_1.pdf
- Almansa, C. & López, C. (1997). La integración de alumnos considerados “graves”: el caso de Pablo. En P. Arnáiz & R. De Haro (Eds.), *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro* (pp. 237-261). Murcia: Universidad de Murcia.
- Alonso, P. & Rodríguez, P. (2004). Dos tutores en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 70-72.
- Álvarez, K., Babio, M., Echeita, G., Galán, M., Martín, E. (coords.) & Rey, M. (1987). Evaluación del programa de integración escolar de alumnos con deficiencias. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 7-44.
- Alvarez Uría, F. (1998). *Neoliberalismo versus democracia*. Madrid: La Piqueta.
- Arnáiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27 (2), 25-34.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Attfield, R. & Williams, C. (2003). Leadership and inclusion: A special school perspective. *British Journal of Special Education*, 30 (1), 28-33.
- Capellas, N. (2014). Funció del centres d’educació espècial com a centres de referència i recursos a les escoles ordinàries. En E. Carbonell (coord.), *El repte d’aprendre*. Jornada tècnica l’Escola inclusiva a Catalunya (pp. 48-53). Barcelona: Aspasim, Barcelona.
- Caravaca, M. (1997). Mi experiencia con Nacho. P. Arnáiz & R. De Haro (Eds.), *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro* (pp. 221-235). Murcia: Universidad de Murcia.
- Carbonell, E., Batllori, M., Muñoz, J. & Saltó, A. (2004). Inclusió educativa d’alumnat amb greus barreres per a l’aprenentatge i la participació, també en l’ensenyament Secundari. *Suports*, 8 (2), 132-147.
- Carbonell, E., Capellas, N., Crehueras, M., Escudero, G. & Milian, M. (2007). Transformació d’un centre d’educació especial en centre proveïdor de recursos per a la inclusió educativa d’alumnat amb greus barreres a l’aprenentatge i a la participació. CEE Aspasim-20 anys d’un procés. *Àmbits de Psicopedagogia*, 21, 37-43.
- Carbonell, E. (coord.) (2014). *El repte d’aprendre*. Jornada tècnica l’Escola inclusiva a Catalunya. Barcelona: Aspasim.
- Carreño, M. (2005). Reflexiones sobre el *por qué* y el *para qué* de la educación de la infancia anormal’ según el discurso médico-pedagógico español de los inicios del siglo XX. *Revista de Educación y Pedagogía*, 17 (42), 31-44.
- Cascante, C. (2000). Comprensividad frente a mercado educativo. *Temps d’educació*, 23, 199-210.
- Castells, M. & Font, J. (1997). L’Estel: un centro abierto a las escuelas de la comarca de Osona. En APPS, *4es Jornades tècniques d’educació especial*. *L’educació especial: un món obert i diversificat* (pp. 179-187). Barcelona: APPS.
- Cura, M. Del (2012). Un patronato para los “anormales”: primeros pasos en la protección pública a los niños con discapacidad intelectual en España (1910-1936). *Asclepio. Historia de la Medicina y de la Ciencia*, LXIV (2), 541-564.

- Chiva, C. & Moyano, M. (1997). Experiencia escuela Esclat-Escuela Itaca. En APPS, *4es Jornades tècniques d'educació especial. L'educació especial: un món obert i diversificat* (pp. 189-197). Barcelona: APPS.
- Departament d'Educació (2014). *Plan de Acció 2008-2015*. Recuperado de http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Departament/Publicacions/Col_leccions/EducacioInclusiva/educacio_inclusiva_2_castella.pdf
- Department of Education & ETI (2006). *The future role of the special school*. Recuperado de <http://www.etini.gov.uk/the-future-role-of-the-special-school.pdf>
- DfEE (1997). *Excellence for All Children: Meeting Special Educational Needs*. Londres: Department of Education and HMSO.
- DfEE (1998). *Meeting Special Educational Needs: A Programme of Action*. Londres: DfES Publications.
- DfEE (2001). *Inclusive Schooling. Children with Special Educational Needs*. Londres: DfEs Publications.
- DfEE (2012). *'Learning across the continuum' a guide to collaborative practice 'sharing practice: supporting inclusion'*. Londres: DfEs Publications.
- DoE (2001). *Education White Paper 6. Special Needs Education Building an inclusive education and training system*. Recuperado de <file:///C:/Users/polmos/Downloads/Parents%20Pamphlet%202004.pdf>
- Duran, D. & Miquel, E. (2003). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 73-76.
- Dyson, A. (1999). L'equitat com el camí a l'excel·lència? Possibilitats i reptes en l'educació inclusiva. En AAVV, *Cap a una escola per a tothom. Actes II Jornades sobre les Necessitats Educatives Especials a l'Aula* (pp. 109-123). Barcelona: Universitat Ramon Llull.
- Echeita, G. (2005). Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad. *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 44, 7-16.
- Educastur (2011). *Centros de Educación Especial como centros de recursos: una perspectiva inclusive*. Recuperado de <http://web.educastur.princast.es/personales/rubenvf/archivos/documentos/DosierCEEs%20como%20Centros%20de%20recursos.doc>
- Flem, A. & Keller, C. (2000). Inclusion in Norway: a study of ideology in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 15 (2), 188-205.
- Font, J. (1997). L'estel: un centro abierto a las escuelas de la comarca de Osona. En APPS, *4es Jornades tècniques d'educació especial. L'educació especial: un món obert i diversificat*, 7 i 8 de noviembre, Barcelona, 179-187.
- Font, J. (1999). Los centros de educación especial. Realidad y perspectivas. *Aula de Innovación Educativa*, 83-84, 15-18.
- Font, J. (2004). Escuelas que se ayudan. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 63-65.
- Font, J., Castelis, M. & Carbonés, J. (1995). El apoyo a la integración escolar desde un centro de educación especial. Análisis de una experiencia. *Aula de Innovación Educativa*, 45. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/aula/045-presente-y-futuro-de-la-educacion-especial--habitos-y-normas/el-apoyo-a-la-integracion-escolar-desde-un-centro-de-educacion-especial>
- Franklin, B.M. (1996). Introducción: Lectura de los textos sobre la discapacidad. En B.M. Franklin (Ed.), *Interpretación de la discapacidad* (pp. 7-32). Barcelona: Pomares-Corredor.

- García Pastor, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: PPU.
- Gentili, P. (2001). Un zapato perdido. *Cuadernos de Pedagogía*, 308, 24-30.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Giné, C. (2001). *Inclusión y Sistema Educativo*. III Congreso La Atención a la diversidad en el Sistema Educativo. Universidad de Salamanca. INICO. Recuperado de <https://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>
- Hamilton-Jones, B. & Vail, C. (2013). Preparing special educators for collaboration in the classroom: preservice Teachers' beliefs and perspectives. *International Journal of Special Education*, 28 (1), 56-68.
- James, F. (1997). *La evolución y rol de un servicio de apoyo eficaz*. En APPS, *4es Jornades tècniques d'educació especial. L'educació especial: un món obert i diversificat* (141-157). Barcelona: APPS.
- Lambe, J. & Bones, R. (2008). The impact of a special school placement on student teacher beliefs about inclusive education in Northern Ireland. *British Journal of Special Education*, 35 (2), 108-116.
- León, M.J. (1999). La formación del profesorado para una escuela para todos. Un análisis de los planes de estudio del maestro especialista en educación primaria y en educación especial de las universidades españolas. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 3 (2), 1-24.
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social del Minusválido.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *Relieve*, 15 (1). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.htm
- Lumadi, M.W. & Maguvhe, M.O. (2012). Teaching Life Sciences to Blind and Visually Impaired Learners: Issues to Consider for Effective Learning Mediation Practice. *Anthropologist*, 14 (5), 375-381.
- Magdaleno, L. & Filgueiras, M.J. (2003). *Programació, avaluació i coordinació en la nostra experiència d'escolarització compartida*. GUIX. *Elements d'acció educativa*, 299.
- Maguvhe, M. (2013). Perspectives of South African Special School Teachers on Special Schools as Resource Centers. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4 (14), 711-717.
- Martínez, B. (2002). La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI. En D. Forteza & M.R. Rosselló (Coords.), *Educación, diversidad y calidad de vida* (pp. 27-61). Palma: Universitat Illes Balears.
- Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1 (1), 1-31.
- Mcgregor, S.J.R. & Forlin, CH. (2005). Attitude of students towards peers with disabilities: Relocating students from an Education Support Centre to an inclusive middle school setting. *International Journal of Whole Schooling*, 1 (2), 18-30.
- MEC (1989). *Evaluación de la integración escolar*. Madrid: MEC.

- MECD (2015). *Datos y cifras. Curso escolar 2015/16*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Monereo, C. (2000). *Instantáneas*. Madrid: Celeste.
- Motitswe, J. (2014). The Role of Institute Level Support Teams on Addressing Barriers to Learning and Provide Support in Schools. Are They Functional? *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5 (8), 259-264.
- Pallisera, M., Jiménez, P. & Bueno, J.J. (1998). Quince años de Universidad y Educación Especial. Importancia de los encuentros profesionales: “Universidad y Educación Especial” (1984-1998) y su relación con la formación de los profesionales de la educación. En R. Pérez Pérez (coord.) *Educación y diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial* (pp. 11-24), v.1. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-30.
- Parrilla, A. (2005). De la colaboración a la construcción de Redes: el papel de la psicopedagogía. En VV AA, *Tejiendo redes desde la psicopedagogía* (pp. 11-25). Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Parrilla, A., Muñoz-Cadavid, M^a A. & Sierra, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 15-31.
- Pérez de Lara, N. (2004). *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona: Laertes.
- Porter, G. (2001). Elements crítics per a escoles inclusives. Creant escola inclusiva: una perspectiva canadenca basada en quinze anys d’ experiència. *Suports*, 5 (1), 6-14.
- Porter, G. & Stone, J. (2001). Les sis estratègies clau per al suport de la inclusió a l’ escola i a la classe. *Suports*, 5 (2), 94-107.
- Porter, G. (2014). Segregar els nens és segregar als ciutadans. En E. Carbonell (coord.), *El rept de d’ aprendre. Jornada tècnica l’ Escola inclusiva a Catalunya*. Barcelona: Aspasim.
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial.
- Rose, R. (2000). Classroom support: Using classroom support in a primary school. *British Journal of Special Education*, 27 (4), 191-196.
- Rose, R. & Coles, C. (2002). Special and mainstream school collaboration for the promotion of inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2 (2). DOI <http://dx.doi.org/10.1111/j.1471-3802.2002.00164.x>
- Saleh, L. (1999). Educació inclusiva: consens, conflicte i reptes. En AAVV, *Cap a una escola per a tothom. Actes II Jornades sobre les Necessitats Educatives Especials a l’ Aula* (pp. 2-21). Barcelona: Universitat Ramon Llull.
- Sapon-Shevin, M. (1999). Celebrar la diversidad, crear comunidad. En S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (pp. 37-54). Madrid: Narcea.
- Sapon-Shevin, M. (2010). *Because we can change the world: a practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. Boston: Sage Publications.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 71-85.

- Schuman, H. (2011). *Education in the Netherlands, recent developments and the debate on integration and inclusion*. Recuperado de <http://www.icevi-europe.org/enletter/issue48-06.pdf>
- Skirtc, T. (1996). La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva. En B.M. Franklin (Ed.), *Interpretación de la discapacidad* (pp. 35-72). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Solé, N. & Piquero, C. (1994). Alternatives intermèdies en la integració escolar de nens amb necessitats educatives especials intensives. En ACOEP, *V Jornades sobre Orientació Psicopedagògica i atenció a la diversitat* (pp. 175-179). Barcelona.
- Susinos, T. (2003). Panorama internacional de la integración escolar. En R. Cano González (Ed.), *Bases Pedagógicas de la Educación Especial* (pp. 343-365). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir: reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Thomson, CH. (2011). Collaborative consultation to promote inclusion: voices from the classroom. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (8), 882-894.
- Torrent, J. (2014). *Una experiència compartida d'escola inclusiva. Fets i paraules*. En E. Carbonell (coord.), *El repte d'aprendre. Jornada tècnica l'Escola inclusiva a Catalunya* (pp. 76-80). Barcelona: Aspasim.
- Torres Santomé, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- UNESCO (1994). *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, 7-10 junio.
- Vendrell, R. (1997). Estudio longitudinal de un caso de integración -el adulto mediador en el proceso de aprendizaje-. En APPS, *4es Jornades tècniques d'educació especial. L'educació especial: un món obert i diversificat* (pp. 167-177). Barcelona: APPS.
- Walton, E. & Rusznyak, L. (2014). Affordances and limitations of a special school practicum as a means to prepare pre-service teachers for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (9), 957-974. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2013.872203>