

# LA INCLUSIÓN: ¿UNA ALTERNATIVA AL MODELO DE ESCUELA INTEGRADORA Y COMPRENSIVA EN ESPAÑA?

Feli Peralta López  
Universidad de Navarra

*Puede ser el momento para “hacer una pausa en el camino y tomar aliento, recobrar el humor, la confianza y la fuerza para esta nueva tarea. Hagamos una pausa, reflexionemos, aunque no por mucho tiempo” (Will, 1984, Let us pause and reflect –but not too long).*

**RESUMEN:** La inclusión ha sido objeto de debate y controversia a lo largo de la última década. Este trabajo se plantea como una reflexión dirigida a analizar hasta qué punto los planteamientos de la escuela inclusiva constituyen una alternativa que supera los supuestos en los que se fundamenta el modelo de escuela integradora y comprensiva vigente en nuestro país. Para ello, se han revisado, en primer lugar, las distintas acepciones de los términos integración e inclusión. En segundo lugar, se ha tratado de constatar que los principales rasgos que definen la escuela inclusiva están ya presentes en el principio de integración que regula la atención a la diversidad en nuestro sistema educativo. Como respuesta al enfrentamiento integración vs. inclusión, se propone una tercera vía, el continuo de servicios.

**PALABRAS CLAVE:** Integración. Inclusión. Normalización. Entorno menos restrictivo. Continuo de servicios.

## INCLUSION: AN ALTERNATIVE TO THE MODEL OF INTEGRATED AND COMPREHENSIVE SCHOOLING IN SPAIN?

**SUMMARY:** : Inclusion has been subject to debate and controversy over the last decade. This article presents a reflection that aims at analysing up to what degree the way of understanding the inclusive school constitutes a better alternative that surpasses the assumptions on which our current model of integration and comprehensive schooling in our country is based. Firstly, the different meanings of the terms integration and inclusion have been reviewed. Secondly, an attempt to confirm that the main features that define the inclusive school are already present under the principles of integration which regulate the attention given to diversity in our educational system is proposed. As a reply to the confrontation between integration and inclusion, there is a third proposed framework, that of the continuum of services.

**KEY WORDS:** Inclusion. Integration. Normalization. Less restrictive environment. Continuum of services.

## INTRODUCCIÓN

El debate sobre la mejor ubicación y las prácticas o estrategias recomendadas en educación especial sigue esencialmente sin resolverse tanto en Europa como en EE. UU., desde hace más de 25 años (1). Algunos de estos debates han girado en torno a temas como equidad, justicia social y derechos humanos, dando lugar a cambios políticos importantes y a amplias reformas educativas que han enfrentado a los partidarios de una escuela única y a los que defienden la existencia de escuelas distintas.

Así, en los últimos años el llamado modelo del déficit ha sido objeto de críticas en gran número de países, y se ha generado un tipo de pensamiento que se aleja de las explicaciones del fracaso educativo basadas en las características individuales del niño y sus familias, para centrarse en las que consideran el proceso educativo como explicación del mismo.

Actualmente, se hace especial hincapié en el reconocimiento de que todos los alumnos, sea cual sea su raza, cultura o capacidad, tienen derecho a acceder a las mismas oportunidades. Para lograr este ideal es necesario reformar el modo en que la escuela se ha venido organizando. Con frecuencia, esta reforma se polariza entre quienes abogan por el desmantelamiento de la educación especial basándose en razones de equidad y justicia social, y entre los que defienden el mantenimiento de las estructuras existentes basándose en las mismas razones.

Uno de los temas que más controversia ha suscitado recientemente es el de la inclusión, si bien la polémica que dicho término suscita se puede caracterizar poco más que de retórica obstinada, ante la escasa evidencia de que se esté haciendo un verdadero esfuerzo para consensuar el significado y las implicaciones educativas que dicho término suscita.

Por ello, son necesarios estudios que puntalicen si este nuevo concepto supone un auténtico revulsivo en cuanto a la atención de las personas con discapacidades (se obvia emplear el término recientemente recomendado por la OMS: limitación de la actividad) o si meramente es un intento de suplir las carencias de anteriores propuestas, como la de la integración, mediante el debate que la incorporación de todo nuevo concepto origina. Este planteamiento “término *versus* término” (integración vs. inclusión) ha de llevar a preguntarse si no nos quedaremos en proponer conceptos que, por novedosos, acallarían los deseos de cambio y de mejora y se quedarían otra vez en una mera declaración de intenciones o en la detección de las dificultades que conlleva la puesta en práctica de ese nuevo concepto. Con lo cual, y de nuevo, una vez detectadas dichas dificultades, volveríamos a hablar o presentar otro nuevo término. Es decir, hacer cambios para que todo siga igual.

El interés del presente trabajo es analizar si los planteamientos presumiblemente novedosos de la inclusión constituyen una alternativa real a los, ya tradicionales, supuestos de la escuela integradora y comprensiva vigentes en nuestro país (LISMI,

(1) Cfr. Peters, M.T. y Heron, T.E.: “When the Best is not Good Enough: An examination of Best Practice”, *The Journal of Special Education*, 26(4) (1993) pp. 371-385; Christensen, C.A. y Dorn, S.: “Competing notions of Justice Social and contradictions in special education reform”, *The Journal of Special Education*, 31(2) (1997) pp. 181-198.

(2) Parmenter, T.R.: “La integración versus la segregación: la promesa y la realidad”, *Siglo Cero*,

LOGSE). Para ello, se ha revisado, en primer lugar, el significado que el término inclusión tiene respecto a otros conceptos, como el de integración o normalización, que, desde la segunda mitad del siglo xx, se han venido propiciando en gran número de países. En un segundo momento, se pretende contestar desde el principio de integración a los principales rasgos que, de una manera sucinta, definen la escuela inclusiva. Asimismo, se aportan algunos datos sobre la eficacia de la inclusión.

## EL SIGNIFICADO DE LOS TÉRMINOS

Términos como normalización, integración, entorno menos restrictivo o, más recientemente, inclusión, presentan sutiles diferencias en cuanto a sus significados, y responden a un planteamiento ideológico y político-social diferente (2). Así, la política de integración escolar no ha tenido lugar de una manera neutra, sino en un contexto político y cultural de discriminación hacia las personas discapacitadas (3).

El término “integración”, según el diccionario de Oxford (4), significa *lograr la pertenencia en una sociedad de aquellos grupos o personas previamente segregados por razón de su raza o por motivos culturales*. Esta acepción constituye una respuesta a la acción previa de “segregar” o *separar, apartar, aislar a diferentes grupos raciales en una comunidad o institución*. Ambos términos, en las acepciones aquí recogidas, reflejan un claro contenido socio-político y atienden, probablemente, a la situación en EE. UU. con la población negra y al reconocimiento de la igualdad de derechos. Es decir, inicialmente responden a motivos relacionados con las necesidades humanitarias de la sociedad, no con las necesidades de las personas con discapacidad.

Si acudimos a la etimología de ambos términos, “segregación” procede del *latín segregatio* (separación) y *segregare*, que significa apartar, distinguirse de los demás, excluir. Por su parte, “integración” viene del latín *integration* (*integrare*), en el sentido de renovación, restablecimiento, reparación; acepción bastante alejada del significado que en el ámbito de la educación especial se ha venido manejando.

El Diccionario de la Real Academia Española define “segregación” como acción y efecto de segregar (separar o apartar una cosa de otra u otras) e “integración” como acción o efecto de integrar (incorporarse, unirse a un grupo para formar parte de él). Respecto al uso actual que de ambos términos se viene haciendo, tenemos por “segregación”: *fenómeno social basado en el trato discriminatorio a una parte de la población de una raza a la que se considera inferior* (5); *separación discriminatoria de un grupo social distinto del dominante, especialmente por razón de su raza* (6). Por su parte “integración” lo encontramos como adaptar a una persona *al lugar en que vi-*

(2) Cfr. Parmenter, T.R.: “La integración versus la segregación: la promesa y la realidad”, *Siglo Cero*, 30(2) (1999), pp.17-23.

(3) Cfr. Vlachou, A. D.: *Struggles for Inclusive Education*, Buckingham, Philadelphia, Open University Press, 1997.

(4) Véase: Simpson, J.A. y Weiner, E.S.C.: *The Oxford English Dictionary*, Oxford, Clarendon Press (2ª edic.), 1989, p. 1065.

(5) Moliner, M.: *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos, 1998 (2ª edic.), p. 1044.

(6) Seco, M.; Andrés, O. y Ramos, G.: *Diccionario del español actual*, Madrid, Aguilar, 1999, p. 4054.

(7) Moliner, M.: o.c., p. 76.

*ve o se desenvuelve: Integrar a los niños con retraso mental (7); hacer que alguien pase a formar parte de un todo, indica adaptación con relación a la sociedad (8).* Por tanto el sentido que actualmente damos al término integración en el contexto de la educación especial, se distancia de su significado etimológico, amplía la acción de lograr la pertenencia o adaptación a todas las personas que han sido discriminadas, incluyendo las que lo son por razón de su discapacidad. La acepción actual del término integración refleja la incorporación a la escuela de los principios democráticos e igualitarios.

Otro término muy empleado en este contexto, que posiblemente precedió al de integración(9), es “normalización”, en el sentido de *normalizar una condición anormal (10)*. Su significado actual es *acción y efecto de normalizar (restablecer las relaciones entre personas, que habían sido alteradas por alguna causa) (11)*. Aunque también puede adoptar un significado peyorativo, o cuando menos negativo, si se emplea en el sentido de *ajustarse a la norma o adecuarse a la tendencia prevaleciente*, ya que puede generar una aplicación incorrecta del término en el sentido de “normalizar al niño” o “minimizar la diferencia”. Al respecto cabe añadir, coincidiendo con Vlachou (12), que en un mundo de diferencias, el concepto de normalidad, así entendido, no existe, es un constructo que no se nos puede asignar a todos.

N. E. Bank-Mikkelsen, en 1959, aplicó por primera vez el concepto de normalización al ámbito de la educación especial, en el sentido de lograr que la vida de las personas con discapacidad se transforme en una vida semejante a la de cualquier otra; es decir, plantea que, mediante los servicios adecuados, puedan llevar una existencia y unas condiciones de vida similares a las del resto de los ciudadanos. Se pone el acento en los servicios que necesitan, y no en “curar”, “tratar” o “igualar” las características que les hacen diferentes de la mayoría. En nuestro país, este concepto se configura como un principio educativo (Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos y Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo Español) y su aplicación da lugar al programa de integración escolar.

Para llevar a cabo la integración de los niños con discapacidad y dar respuesta adecuada a sus necesidades, se requiere buscar el “entorno menos restrictivo posible”. Esta expresión acuñada en los años 70, a partir de la legislación federal americana sobre educación especial (P.L. 94-142, *Education for All Handicapped Children; Individuals with Disabilities Education Act*, IDEA), se refiere a la necesidad de buscar el ámbito más adecuado, no necesariamente tiene que ser el aula ordinaria, que optimice las oportunidades del niño para aprender (13).

(7) Moliner, M.: o.c., p. 76.

(8) Seco, M.; Andrés, O. y Ramos, G.: o.c., p. 2660.

(9) Cfr. Parmenter, T.R.: “La integración versus la segregación: la promesa y la realidad”, *Siglo Cero*, 30(2) (1999) pp. 17-23.

(10) Véase: Simpson, J.A. y Weiner, E.S.C.: o.c., p. 516.

(11) Moliner, M.: o.c., p. 459; Seco, M.; Andrés, O. y Ramos, G.: o.c., p. 3235.

(12) Cfr. Vlachou, A. D.: o.c.

(13) Cfr. Hallahan, D.P. y Kauffman, J.M.: *Exceptional Children. Introduction to Special Education*, Massachusetts, Allyn and Bacon, 5ª edic., 1991.

Respecto al término inclusión (del latín *inclusion, includere*), puede tener dos acepciones (14): la primera hace referencia a *confinar, encerrar* y la segunda, significa *ser parte de un todo, comprender, lo contrario a excluir o dejar fuera*. Esta segunda acepción recoge el sentido con el que el término se utiliza cuando se aplica a las personas con discapacidad. Sin embargo, ninguna de las acepciones recogidas por los diccionarios de Moliner y de Seco sobre el uso actual de este término tiene una referencia explícita a estas personas.

Si lo comparamos con el significado de integración, éste retoma el sentido del término latino *reparar o restablecer*, es decir, actuar en un ambiente de segregación para corregir una discriminación, mientras que inclusión supone una acción dirigida a *evitar la segregación o exclusión*, en un sentido mucho más radical. Pero conviene detenerse y realizar un análisis sobre los aspectos que la escuela inclusiva aporta y la respuesta que dichos aspectos tienen desde la escuela de la integración.

## LA INTEGRACIÓN FRENTE A LA INCLUSIÓN

En un momento como el presente en el que la apuesta por la inclusión constituye casi un imperativo moral (15), reivindicar los planteamientos de la integración puede, cuando menos, dar la impresión de ser una propuesta trasnochada e involucionista. Sin embargo, he optado por este planteamiento, en un intento de mostrar que los ya “viejos” supuestos pueden estar todavía vigentes y merecen ser defendidos.

En este apartado se presentan los rasgos genéricos que, según la literatura, definen la escuela inclusiva, y la correspondencia o falta de correspondencia que la escuela integradora tiene respecto a dichos rasgos. Se trata de poner en diálogo, mediante un análisis necesariamente sintético, ambos tipos de escuela, si es que en la práctica son dos tipos distintos de escuela.

Desde un punto de vista educativo, tanto la integración como la inclusión se refieren a la práctica educativa dirigida a los alumnos excepcionales dentro de la educación ordinaria. La diferencia básica es que la integración constituye una respuesta para ubicar en el aula regular a los alumnos segregados, mientras que la inclusión supone una práctica empeñada en impedir la presencia de los alumnos en la educación especial y, por tanto, evitar su exclusión (16).

La escuela inclusiva pretende garantizar que todos los alumnos sean aceptados en la escuela, y reconocidos por lo que cada uno tiene que ofrecer a la comunidad educativa; para que su aprendizaje sea satisfactorio, se dispondrá de las adaptaciones curriculares y las ayudas necesarias (17). Supone una educación de calidad para

(14) Véase: Simpson, J.A. y Weiner, E.S.C.: o.c., p. 801.

(15) Cfr. Manset, G. y Semmel, M.I.: “Are inclusive programs for students with mild disabilities effective? A comparative review of model programs”, *The Journal of Special Education*, 31(2) (1997), pp. 155-180.

(16) Cfr. Schultz, J.B. y Carpenter, C.D.: *Mainstreaming Exceptional Students. A Guide for Classroom Teachers*, Boston, Allyn and Bacon (4ª edic.), 1995.

(17) Cfr. Stainback, S. y Stainback, W.: *Aulas inclusivas*, Madrid, Narcea, 1999.

todos los alumnos, proporcionando diversas clases de apoyo y promoviendo actividades adaptadas mediante la colaboración de todos los miembros de la comunidad escolar.

En este sentido, los componentes esenciales de la escuela inclusiva se pueden concretar en: 1) respeto a la diversidad; 2) medidas educativas adecuadas a las necesidades individuales; 3) colaboración y participación. A continuación, voy a tratar de especificar cada uno de estos componentes e intentaré constatar en qué grado están ya presentes en los planteamientos que el principio de integración, refrendado por la LOGSE, tiene en nuestro sistema educativo.

## **Respeto a la diversidad**

Apostar por la inclusión supone, según Putnam (18), un proceso de creación de ambientes educativos sensibles a las diversas necesidades de *todos* los alumnos (19). Este proceso da lugar al fin de la etiquetación y de las clases especiales, y permite la acogida incondicional de cualquier alumno, sin tener en cuenta la severidad del trastorno. Tanto los alumnos con discapacidad como los que tienen necesidades educativas o proceden de ambientes culturales, raciales o lingüísticos diversos, pueden educarse en la escuela ordinaria. Las diferencias entre los alumnos constituyen una oportunidad para aprender, para mejorar el aprendizaje interactivo (20), a través de prácticas de enseñanza como el agrupamiento flexible, el aprendizaje cooperativo, o el apoyo entre iguales (21). En definitiva, la apuesta por la inclusión permite el fin del doble sistema: la educación ordinaria y la educación especial.

### *Respuesta desde la escuela de la integración*

Con los requerimientos de la LOGSE, se ha pretendido superar, aunque todavía sigue arraigado, el modelo del déficit vigente hasta ese momento. Así en el punto 1, artículo 36, de la LOGSE se recoge: "El Sistema Educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos".

Es decir, se entiende que no existen dos grupos de alumnos, sino una diversidad de alumnos que muestran un continuo de necesidades educativas, tal y como advierte el Informe Warnock (22). Este concepto alude a un continuo y no a catego-

(18) Cfr. Putnam, J.W.: *Cooperative learning and strategies for inclusion: celebrating diversity in the classroom*, Baltimore, Paul H. Brookes, 1998.

(19) Cfr. Stainback, S. y Stainback, W.: o.c.

(20) Cfr. Ainscow, M.: "The development of schools for all", *Infancia y Aprendizaje*, 85 (1999), pp. 33-57.

(21) Cfr. Soodak, L.C.; Podell, D.M. y Lehman, L.R.: "Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion", *The Journal of Special Education*, 31(4) (1998), pp. 480-497.

rías cerradas (23); hace referencia a las dificultades que pueden presentar los alumnos para aprender (24), derivadas bien de una discapacidad o de un planteamiento educativo inapropiado, al no dar la escuela la respuesta conveniente.

Al respecto cabe advertir, como indica Vlachou (25), que el término necesidades educativas especiales es demasiado amplio ambiguo y relativo y sigue perpetuando la diferencia al centrarse en los recursos extras que se precisan, para cuya obtención deben legitimarse como alumnos especiales. Por otra parte, si la escuela no tiene los recursos necesarios, un niño con necesidades especiales puede ser excluido de ella. Ahora bien, la respuesta a esta cuestión podemos encontrarla en el concepto “entorno menos restrictivo posible”. Mientras no se tenga la certeza de que todos los centros ordinarios cuentan con las condiciones necesarias para dar respuesta a la diversidad, y aún incluso así, pretender que todos los alumnos asistan y permanezcan en el aula ordinaria sería una actitud tan impositiva o coercitiva como otras actitudes recalcitrantes que reclaman los centros específicos como lugar único para los niños con discapacidad, sólo por el hecho de serlo. Si los alumnos tienen una diversidad de capacidades, intereses y motivaciones, los programas educativos habrán de ser diferentes.

Asimismo, la escuela inclusiva también opta por modalidades o grados de inclusión: total, moderada o limitada (26). De manera similar, el programa de integración se inició en nuestro país como un proceso continuo dando lugar a las modalidades de integración completa, combinada o parcial.

Podemos afirmar que, desde los supuestos legislativos de nuestro país, se concibe la educación especial como un sistema de provisión de servicios y no como un subsistema de la educación general, ya que persigue los mismos fines y debe impartirse en las mismas condiciones. Por tanto se aboga también por la superación del doble sistema: educación especial y educación ordinaria, propio del modelo del déficit. El planteamiento curricular de nuestro sistema educativo aspira a asumir de forma integradora la diversidad, para lo cual se dispondrán los recursos que se precisen.

### **Medidas educativas adecuadas a las necesidades de los alumnos**

La escuela inclusiva pretende proporcionar servicios educativos a los alumnos, en lugar de alumnos a los servicios. Dichos servicios han de ser colaborativos e interdependientes (27) para adoptar, adaptar y diversificar medidas de carácter organizativo y curricular que apoyen a todos los alumnos dentro del aula ordinaria (28).

(22) Warnock, H.M.: *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young people*, London, Her Majesty Stationery Office, 1978. Existe un versión sintética, en español, de este informe en *Siglo Cero*, 130 (1990), pp. 12-24.

(23) Cfr. Fierro, A.: “Las necesidades educativas especiales en la Reforma educativa: El horizonte de la secundaria”, *Siglo Cero*, 135 (1991), pp. 12-22.

(24) Cfr. Brennan, W.K.: *El currículo para niños con necesidades especiales*, Madrid, Siglo XXI y Centro Publicaciones MEC, 1988.

(25) Cfr. Vlachou, A. D.: o.c.

(26) Cfr. Manset, G y Semmel, M.I.: o.c.; Schultz, J.B. y Carpenter, C.D.: o.c.

(27) Deno, S.L., Foegen, A.; Robinson, S. y Espin, C.: “Commentary: facing the realities of inclusion

### *Respuesta desde la escuela de la integración*

La Reforma del sistema educativo ha optado fundamentalmente por la enseñanza adaptativa, que exige que la enseñanza se adapte al alumno y no a la inversa (29). Dicho planteamiento requiere que los alumnos sean atendidos con más recursos y medios, y una mayor sensibilidad a sus intereses y capacidades diversas (30).

La respuesta adecuada a los alumnos con necesidades educativas especiales, exige disponer de los “servicios educativos precisos para estimular y favorecer el mejor desarrollo de estos alumnos” (artículo 37, punto 2, de la LOGSE); el aula ordinaria será el punto de referencia básico y sólo como excepción se llevará a cabo la escolarización en unidades o centros de educación especial.

Para lograr que estos alumnos participen de una programación tan ordinaria como sea posible y tan específica como para responder a sus necesidades, se dispondrán procedimientos y modelos de adecuación individualizada del currículo que sirvan para asegurar el difícil e imprescindible equilibrio entre comprensividad y diversidad (31).

En este sentido, el Proyecto Curricular pretende aumentar la coherencia mediante la toma de decisiones conjuntas, mejorar la competencia docente mediante la reflexión y contextualizar las decisiones (32). La adecuación de los principios establecidos en el proyecto educativo a las necesidades de aprendizaje de cada alumno, se concretan en las adaptaciones curriculares (33).

En definitiva, el referente básico de la escuela de la integración es también el aula ordinaria junto con las medidas organizativas y curriculares que se precisen, aunque sigue contemplándose la existencia del centro específico para aquellos alumnos en los que, por determinadas condiciones personales o contextuales, se estime que dicho tipo de centro constituye su entorno menos restrictivo.

(27) Cfr. Deno, S.L., Foegen, A.; Robinson, S. y Espin, C.: “Commentary: facing the realities of inclusion for students with mild disabilities”, *The Journal of Special Education*, 30(3) (1996), pp. 345-357.; Marston, D.: “A comparison of inclusion only, pull-out only, and combined service models for students with mild disabilities”, *The Journal of Special Education*, 30 (1) (1996), pp. 121-132.

(28) Cfr. Hunt, P. y Goetz, L.: “Research on inclusive educational programs, practices, and outcomes for students with severe disabilities”, *The Journal of Special Education*, 31(1) (1997), pp. 3-29.; Manset, G y Semmel, M.I.: o.c.; Ainscow, M.: o.c.; Stainback, S. y Stainback, W.: o.c.

(29) Cfr. Miras, M.: “Diferencias individuales y enseñanza adaptativa”, *Cuadernos de Pedagogía*, 188 (1991), pp. 24-27.

(30) Cfr. Marchesi, A.: “Las necesidades educativas especiales en el marco de la Reforma educativa”, *Jornadas de Renovación Logopédica Ciudad de Plasencia*, 22-27 de noviembre, Actas del Congreso (1991), pp. 247-256.

(31) Cfr. Giné, C. y Ruiz, R.: *Las adecuaciones curriculares y el proyecto educativo de centro*, en: Marchesi, A.; Coll, C. y Palacios, J. (eds.): *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*, Madrid, Alianza, 1990, pp. 337-349.

(32) Cfr. MEC: *Proyecto curricular*, Madrid, MEC, 1993

(33) Cfr. MEC: *Adaptaciones curriculares*, Madrid, MEC, 1992.



## Colaboración y participación

No se puede hablar de inclusión sin la colaboración, participación y responsabilidad en la planificación educativa, de todo el profesorado (34), de las familias (35) y de los alumnos, con un claro sentido de comunidad (36), ante el compromiso común con los fines de la educación (37). Se trata de abrir la escuela a la comunidad y lograr la coordinación con los ámbitos familiar, laboral y social (38), para ayudarse mutuamente en la resolución de problemas.

### *Respuesta desde la escuela de la integración*

Uno de los factores determinantes de los resultados del programa de integración es, según la evaluación efectuada por el C.I.D.E. (39), la existencia de un proyecto educativo bien estructurado y consensuado por toda la comunidad escolar. Esto exige la implicación y consolidación de todo el equipo docente (40). La institución escolar en su totalidad, se ha de involucrar en el proceso integrador.

Por su parte, el punto 4, artículo 37, de la LOGSE, indica: "(...) se favorecerá la participación de los padres en las decisiones que afecten a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales".

Como se puede apreciar, colaboración, implicación, coordinación o participación son términos que también están presentes cuando se abordan las características de la escuela integradora y comprensiva.

A la vista de lo reflejado en los párrafos anteriores, entre ambas propuestas parece haber más coincidencias y encuentros que discrepancias, si bien los signos distintivos de la escuela inclusiva son, básicamente, proporcionar servicios a todos los alumnos, y todos, sin excepciones, dentro del aula ordinaria, es decir, en el contexto de la educación general (41). Esta apuesta, considerablemente más radical que la de la integración, tiene significativas contestaciones. Si la inclusión supone un acto de equilibrio entre el entorno menos restrictivo y la respuesta a las necesidades educativas (42), resulta difícil defender en la práctica que un mismo entorno físico pueda dar una respuesta acorde con la diferencia de cada alumno.

(34) Cfr. Deno, S.L., Foegen, A.; Robinson, S. y Espin, C.: o. c.; Marston, D.: o.c.

(35) Cfr. Hunt, P. y Goetz, L.: o.c.

(36) Cfr. Stainback, S. y Stainback, W.: o.c.

(37) Cfr. Vlachou, A. D.: o.c.

(38) Cfr. Ortiz, M.C.: "Hacia una educación inclusiva. La educación especial ayer, hoy y mañana", *Siglo Cero*, 31(1) (2000), pp. 5-11.

(39) Cfr. Aguilera, M.J.; Alvarez, K.; Babio, M.; Coll, C. y cols.: *Evaluación del programa de integración escolar en alumnos con deficiencias*, Madrid, CIDE, 1990.

(40) Cfr. Antúnez, S.: *Del proyecto educativo de centro a la programación de aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*, Barcelona, Grao, 1992.

(41) Cfr. Marston, D.: o.c.

(42) Lipsky, D.K. y Gartner, A.: *Inclusion and School Reform: Transforming America's classrooms*,

No obstante, es preciso adoptar una postura crítica respecto a lo que la integración ha supuesto. Nuestro país, como la mayoría de los sistemas educativos de otros países, ha adoptado, desde un punto de vista filosófico y legislativo, el principio de integración, pero los resultados han sido variables y, hasta cierto punto, desalentadores. Ciertamente, la adopción de este principio ha propiciado un gran avance respecto a la atención de las personas con discapacidad. Sin embargo, las actitudes sociales han evolucionado lentamente (43), y todavía se constatan dificultades que impiden llevar a cabo procesos de enseñanza adaptados a cada alumno (44). El lector interesado puede consultar el trabajo de Vlachou (45), que hace un análisis certero y exhaustivo de los supuestos políticos, sociales y culturales que explican las limitaciones derivadas de la aplicación de la integración.

Al respecto, cabe destacar que el programa de integración sigue enraizado en la evaluación, el emplazamiento y la integración, lo cual, en palabras de Arnaiz (46), dificulta la plena participación de los alumnos con discapacidad en la vida de la escuela; es decir, ha adoptado una "visión individual" que lleva a considerar las dificultades en el aprendizaje como características inherentes al alumno. Ahora bien, es justamente el principio de individualización, concepto central en la educación especial y opuesto a la naturaleza del concepto de inclusión (47), el que permite atender al progreso y necesidades específicas de cada alumno. Dichas necesidades, según se recoge en los textos legales y en la literatura especializada, son relativas y de distinta naturaleza, derivadas no sólo del alumno, sino también del contexto y de un proceso educativo inadecuados. En cualquier caso, coincido en la apreciación de que es imprescindible lograr una mejora de los procesos de evaluación, clasificación y enseñanza para dar una respuesta educativa a la diversidad.

### **Eficacia de la escuela inclusiva**

Es necesario afirmar con rotundidad que todos los alumnos tienen derecho a una educación de calidad que responda a sus necesidades, pero a veces el deseo de educar a todos dentro de un único contexto choca violentamente con la realidad diaria. La integración presenta evidentes limitaciones, requiere probablemente una reconceptualización y la asunción de posturas consensuadas, pero ¿es la educación inclusiva la respuesta?, ¿cómo mejora el aprendizaje de los alumnos con discapacidad y sus condiciones de vida?, ¿cómo es percibida por los profesores?

(42) Cfr. Lipsky, D.K. y Gartner, A.: *Inclusion and School Reform: Transforming America's classrooms*, Baltimore, Paul H. Brookes, 1997.

(43) Cfr. Finlay, M. y Lyons, E.: "Social Identity and People with Learning Difficulties: Implications for Self-advocacy Groups", *Disability and Society*, 13(1) (1998), pp. 37-51.

(44) Cfr. Carrión, J.J. y Sánchez, A.: "Integración y escuela para todos: algunas luces y sombras", *Revista de Educación Especial*, 25 (1999), pp. 7-18.

(45) Vlachou, A. D.: o.c.

(46) Cfr. Arnaiz, P.: *Integración, segregación, inclusión*, en: Arnaiz Sánchez, P. y De Haro Rodríguez, R. (eds.): *Diez años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*, Murcia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 1997, pp. 313-353.

(47) Cfr. Marston, D.: o.c.; Manset, G y Semmel, M.I.: o.c.

(48) Marston, D.: o.c.; Hunt, P. y Goetz, L.: o.c.; Manset, G y Semmel, M.I.: o.c.

Responder a estas preguntas requeriría la realización de otro trabajo, con todo he pretendido dar alguna luz tomando como referencia algunos estudios sobre el nivel de eficacia que, hasta el momento, ha mostrado la escuela inclusiva respecto al progreso de los alumnos, así como el grado de acuerdo de los profesores y padres sobre este modelo.

La investigación sobre la eficacia de la inclusión no es concluyente (48). Mientras para algunos autores la investigación refleja que los niños se benefician, tanto académica como socialmente, de los contextos inclusivos (49), para otros (50), el progreso de algunos alumnos que reciben servicios especiales es mayor que el de los que están en educación ordinaria.

Por su parte, Manset y Semmel (51) revisaron ocho programas de educación inclusiva y, en sólo dos de ellos, los alumnos con discapacidad ligera obtenían mejoras en lectura y matemáticas si se les comparaba con el grupo control. No obstante, la mayoría de los alumnos no discapacitados mejoraron positivamente; lo cual sugiere que la creación de un ambiente educativo sensible a las necesidades de los alumnos con discapacidad tiene un impacto positivo en todos los alumnos. En cualquier caso, los autores no encuentran suficiente evidencia de que los programas de educación inclusiva sean, en general, superiores a un modelo de servicios de educación especial más tradicional.

Por lo que respecta a los profesores, no se puede iniciar una reforma como la que propugna la escuela inclusiva, sin contar con quienes tienen que llevarla a cabo; todo proceso de cambio necesita tiempo para ser plenamente adoptado. Además, el pensamiento del déficit todavía no ha sido completamente erradicado y, según algunos estudios (52), la actitud de los profesores hacia la integración es escasamente favorable. Dicha actitud parece estar en función de su percepción de la naturaleza y severidad de la discapacidad y de sus creencias respecto a las exigencias que les demanda la enseñanza de estos alumnos (53). Por tanto, se hace imprescindible mejorar la formación del profesorado para modificar su actitud e implicación (54). En nuestro país es la asignatura pendiente de la Reforma (55), y constituye una apuesta fundamental para lograr, desde la participación y la colaboración, la atención a la diversidad.

En el caso de los padres, si bien valoran positivamente la educación inclusiva por

(48) Cfr. Marston, D.: o.c.; Hunt, P. y Goetz, L.: o.c.; Manset, G y Semmel, M.I.: o.c.

(49) Cfr. Putnam, J.W.: o.c.

(50) Cfr. Christensen, C.A. y Dorn, S.: o.c.

(51) Cfr. Manset, G y Semmel, M.I.: o.c.

(52) Cfr. Deno, S.L., Foegen, A.; Robinson, S. y Espin, C.: o.c.; Minke, K.M.; Bear, G.G.; Deemer, S.A. y Griffin, S.M: "Teachers' experiences with inclusive classrooms: implications for special education reform", *The Journal of Special Education*, 30(2) (1996), pp. 152-186.

(53) Cfr. Werts, M.G.; Wolery, M.; Snyder, E.D.; Caldwell, N.K. y Salisbury, C.L.: "Supports and resources associated with inclusive schooling: perceptions of elementary school teachers about need and availability", *The Journal of Special Education*, 30(2) (1996), pp. 187-203.; Soodak, L.C.; Podell, D.M. y Lehman, L.R.: o.c.

(54) Sindelar, P.T. y Kilgore, K.L.: *Teacher Education*, en: Wang, M.C.; Reynolds, M.C. y Walberg, H.J.

lo que ésta supone en cuanto a generar un clima de aceptación, pertenencia y posibilidad de ejercer el derecho a elegir el centro educativo (56), dicha valoración es directamente proporcional a las características cognitivas de sus hijos. En otras palabras, cuanto mayores y más significativas son las discapacidades, y mayores los problemas de conducta de sus hijos, tienen percepciones más negativas de la escuela inclusiva (57).

De los trabajos revisados se desprende que no existen evidencias que confirmen una clara superioridad de la escuela inclusiva frente a la escuela de la integración o, incluso, de la educación especial. Lo cual apoya, probablemente, el enfoque adoptado en este trabajo en el que se ha tratado de mostrar las enormes coincidencias que ambos planteamientos presentan en nuestro contexto educativo.

## CONCLUSIÓN

Podríamos concluir diciendo que, frente al debate inclusión-integración, posiblemente sea necesario adoptar una tercera vía: el “continuo de servicios” (58). Es decir, proporcionar a los alumnos con discapacidad la oportunidad de aprender en ambientes educativos ordinarios, a la vez que se cuenta con los recursos más propios de la educación especial. La escuela debería disponer de un continuo de recursos y servicios que hagan viable una educación de calidad para todos los alumnos, de cara a conseguir una adecuada transición a la vida adulta, una vida independiente, una ocupación productiva o una participación plena en la sociedad (59). Lo importante es que cada alumno reciba lo que responda mejor a sus necesidades, sea en un aula de educación especial, un aula inclusiva, o una mezcla de ambas, pasando por todas las medidas intermedias de carácter organizativo y curricular. En definitiva, respetar y propiciar el “viejo” principio del entorno menos restrictivo posible.

Este planteamiento puede parecer una sobresimplificación, la realidad educativa es compleja, dinámica, interactiva, multidimensional y modulada por ideologías y valores, que la convierten en algo difícil de aprehender (60). Pero quizás el esfuerzo que se viene haciendo para clarificar términos, implantar nuevos conceptos y sustituir o eliminar los ya existentes, pueda mermar fuerzas para lo que de verdad importa:

(54) Cfr. Sindelar, P.T. y Kilgore, K.L.: *Teacher Education*, en: Wang, M.C.; Reynolds, M.C. y Walberg, H.J. (eds.): *Handbook of Special and Remedial Education*, Oxford, Pergamon Press, 2ª edic., 1995, pp. 392-432.

(55) Cfr. Rodríguez Tejada, R. M.: “El profesor de educación especial, ¿necesario en una escuela inclusiva?”, *Siglo Cero*, 31(1) (2000), pp. 13-18.

(56) Cfr. Hunt, P. y Goetz, L.: o.c.

(57) Cfr. Palmer, D.S.; Borthwick-Duffy, S.A.; Widaman, K. y Best, S.J.: “Influences on parent perceptions of inclusive practices for their children with mental retardation”, *American Journal on Mental Retardation*, 103(3) (1998), pp. 272-287.

(58) Cfr. Marston, D.: o.c.; Minke, K.M.; Bear, G.G.; Deemer, S.A. y Griffin, S.M.: o.c.

(59) Cfr. Wehmeyer, M.L.; Sands, D.J.; Doll, B. y Palmer, S.: “The developmental of self-determination and implications for educational intervention with Students with Disabilities”, *International Journal of Disability, Development and Education*, 44(4) (1997), pp. 305-327.

(60) Jiménez, P. y Vilá, M.: “La investigación en educación especial y en integración escolar”, *Revista*

- que la escuela dé respuesta a las necesidades de cada persona, con independencia del lugar, sea o no en centros ordinarios o en centros de educación especial.
- que se valoren adecuadamente las necesidades especiales de cada alumno aquí y ahora, en cuanto se detecten.
- que se dispongan de los apoyos y servicios necesarios, contando con profesionales convenientemente formados
- que se ofrezcan propuestas organizativas y curriculares ajustadas

En cualquier caso, reconozco que la inclusión, como concepto, es un ideal al que la escuela debe aspirar para lograr la participación de todos y evitar la exclusión. Cuando principios como el entorno menos restrictivo posible, la evaluación técnicamente adecuada y los programas de educación individualizada estén plenamente asumidos y compartidos por la comunidad escolar, la atención a la diversidad será un hecho no sólo aceptado sino además celebrado, con independencia del término empleado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, M.J.; Alvarez, K.; Babio, M.; Coll, C. y cols.: *Evaluación del programa de integración escolar en alumnos con deficiencias*, Madrid, CIDE, 1990.
- Ainscow, M.: "The development of schools for all", *Infancia y Aprendizaje*, 85 (1999), pp. 33-57.
- Antúnez, S.: *Del proyecto educativo de centro a la programación de aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*, Barcelona, Grao, 1992.
- Arnaiz, P.: *Integración, segregación, inclusión*, en: Arnaiz Sánchez, P. y De Haro Rodríguez, R. (eds.): *Diez años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*, Murcia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 1997, pp. 313-353.
- Brennan, W.K.: *El currículo para niños con necesidades especiales*, Madrid, Siglo XXI y Centro Publicaciones MEC, 1988.
- Carrión, J.J. y Sánchez, A.: "Integración y escuela para todos: algunas luces y sombras", *Revista de Educación Especial*, 25 (1999), pp. 7-18.
- Christensen, C.A. y Dorn, S.: "Competing notions of Justice Social and contradictions in special education reform", *The Journal of Special Education*, 31(2) (1997) pp. 181-198.
- Deno, S.L., Foegen, A.; Robinson, S. y Espin, C.: "Commentary: facing the realities of inclusion for students with mild disabilities", *The Journal of Special Education*, 30(3) (1996), pp. 345-357.
- (60) Cfr. Jiménez, P. y Vilá, M.: "La investigación en educación especial y en integración escolar", *Revista de Educación Especial*, 26 (1999), pp. 127-147.

- Fierro, A.: "Las necesidades educativas especiales en la Reforma educativa: El horizonte de la secundaria", *Siglo Cero*, 135 (1991), pp. 12-22.
- Finlay, M. y Lyons, E.: "Social Identity and People with Learning Difficulties: Implications for Self-advocacy Groups", *Disability and Society*, 13(1) (1998), pp. 37-51.
- Giné, C. y Ruiz, R.: *Las adecuaciones curriculares y el proyecto educativo de centro*, en Marchesi, A.; Coll, C. y Palacios, J. (eds.): *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*, Madrid, Alianza, 1990, pp. 337-349.
- Hallahan, D.P. y Kauffman, J.M.: *Exceptional Children. Introduction to Special Education*, Massachusetts, Allyn and Bacon, 5ª ed., 1991.
- Hunt, P. y Goetz, L.: "Research on inclusive educational programs, practices, and outcomes for students with severe disabilities", *The Journal of Special Education*, 31(1) (1997), pp. 3-29.
- Jiménez, P. y Vilá, M.: "La investigación en educación especial y en integración escolar", *Revista de Educación Especial*, 26 (1999), pp. 127-147.
- Lipsky, D.K. y Gartner, A.: *Inclusion and School Reform: Transforming America's classrooms*, Baltimore, Paul H. Brookes, 1997.
- Manset, G. y Semmel, M.I.: "Are inclusive programs for students with mild disabilities effective? A comparative review of model programs", *The Journal of Special Education*, 31(2) (1997), pp. 155-180.
- Marchesi, A.: "Las necesidades educativas especiales en el marco de la Reforma educativa", *Jornadas de Renovación Logopédica Ciudad de Plasencia*, 22-27 de noviembre, Actas del Congreso (1991), pp. 247-256.
- Marston, D.: "A comparison of inclusion only, pull-out only, and combined service models for students with mild disabilities", *The Journal of Special Education*, 30 (1) (1996), pp. 121-132.
- MEC: *Adaptaciones curriculares*, Madrid, MEC, 1992.
- MEC: *Proyecto curricular*.