

La teoría de la inclusión: entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana

Núria Padrós Tuneu
Universitat de Vic

La inclusión escolar: un concepto controvertido

Durante los últimos años el concepto de inclusión escolar ha ocupado buena parte de la literatura educativa. No obstante, el concepto lejos de ser utilizado de forma unívoca, se ha entendido de formas bastante diferentes ya que las aportaciones desde la práctica y desde los diversos autores han contribuido a dotar al concepto de matices y enfoques distintos.

Uno de los planteamientos más controvertidos es la definición de la inclusión escolar como proceso de transformación de la escuela o como un hecho consustancial. Ejemplos paradigmáticos de esta última acepción los podemos encontrar en Porter (2008a, p. 63) que afirma que “la inclusión escolar significa, simplemente, que todos los alumnos, incluso aquellos que tienen discapacidades o alguna otra necesidad especial, son escolarizados en aulas ordinarias, con sus compañeros de la misma edad y en escuelas de su comunidad”. Así pues, en un marco de inclusión escolar, y desde esta perspectiva, todos los niños y niñas van a la escuela de su barrio de su pueblo: “los estudiantes con necesidades especiales van a la escuela donde ya irían si no fueran discapacitados y están en una clase comuna con sus compañeros” (Porter, 2001, p. 7).

Asimismo, la UNESCO (2001) afirma que se pueden considerar inclusivos las escuelas, los centros de aprendizaje y los sistemas educativos que están abiertos a todos los niños y niñas. Estos centros se caracterizan por el intento de identificar cualquier barrera que pueda obstaculizar el aprendizaje de todos sus miembros y procuran reducirlas o eliminarlas.

En estas escuelas, añaden algunos autores, se considera que la diversidad es una cualidad, se acepta cada uno de sus miembros tal y como es (no como querrían que fuera) con lo cuál, se reconoce la presencia y la identidad de todos y la escuela se convierte, de este modo, en original y auténtica. Son escuelas donde todas las personas que forman la comunidad educativa son miembros de pleno derecho, se sienten seguras porque son valoradas por el resto del grupo. En estas escuelas la cooperación está más valorada que la competición y es un contenido básico que tienen que aprender todas las personas de la escuela. Esta cooperación significa que cada persona se compromete a compartir, a tener cura de los otros, de velar por la satisfacción y el éxito de todos; son escuelas, en definitiva donde el sentido de “nosotros”, el formar parte de una comunidad impera sobre el individualismo o la suma de “yos” (Stainback, 2001b; Pujolàs, 2003; Cuomo, 2005).

Otras definiciones ponen el acento en las aulas y lo que ocurre en ellas considerando que una aula inclusiva es aquella donde los y las estudiantes con y sin discapacidades pueden aprender juntos, donde todos comparten los mismos maestros y maestras (Nevin et al., 2008). Aulas en las cuales no se trata igual a todos, como remarca Pujolàs (2003), sino que se trata igual de bien a todos en función de sus diferencias y de sus necesidades particulares.

Al lado de estos planteamientos y, como ya hemos dicho anteriormente, podemos encontrar diversas fuentes que conciben la inclusión escolar como un proceso. Proceso a través del cual el sistema escolar, una escuela e incluso una aula segregadora o excluyente se va transformando en inclusiva.

Es el caso de definiciones que describen la Educación Inclusiva como el “proceso a partir del cual una escuela intenta responder a las necesidades individuales de todos los alumnos reconsiderando y reestructurando su organización curricular y la provisión de recursos para aumentar la igualdad de oportunidades” (Sebba y Sachdev, 1997, p. 9). Los mismos autores llegan a afirmar que es necesario entender la inclusión como un proceso y no como un estado.

Por otro lado Stainback (2001a, p. 18) afirma que:

“La educación inclusiva es el proceso que ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción de discapacidad, raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad para continuar siendo miembro de la clase ordinaria y para aprender de sus compañeros, y juntamente con ellos, dentro del aula”.

Otros autores enfatizan la idea que la inclusión escolar es un proceso de mejora de la escuela que tiene por objetivo eliminar los procesos de exclusión. En este sentido, consideran que el proceso de inclusión tiene por objetivo identificar y responder a la diversidad de necesidades de todos y todas las estudiantes a través de una mayor participación en el aprendizaje (Ainscow, 2005; UNESCO, 2005).

En cuanto a la posición aquí considerada es que, ante los planteamientos de inclusión como un estado o como un proceso y, aunque pensamos que los dos enfoques son puntos de partida interesantes para la investigación sobre inclusión escolar, consideramos que la inclusión escolar como estado nos permite identificar con más claridad aquellas escuelas y aulas que podemos considerar inclusivas y describir que ocurre en ellas. Además, aunque estamos convencidos que todas las escuelas pueden y deben mejorar su capacidad para responder a las necesidades educativas de sus alumnos, también pensamos que el enfoque de la Educación Inclusiva como proceso puede dar argumentos y razones

a algunas escuelas que durante el proceso de convertirse en escuelas inclusivas continúen segregando a niños o niñas o tranquilizando las consciencias de las personas que se implican o se tendrían que implicar en este proceso¹.

Otro aspecto controvertido del concepto de inclusión es que muchas veces se utiliza como sinónimo de la incorporación de alumnos con discapacidades en el aula, olvidando la inclusión en la escuela de otros tipos de diferencia. Este hecho ha sido comentado y criticado por algunos autores que consideran que no se puede identificar meramente la inclusión con los alumnos con discapacidad sino que ésta tendría que abastar a todos los niños y niñas².

Aunque estamos de acuerdo con estos planteamientos, en el presente estudio consideramos que una escuela o una aula inclusiva es aquella donde los niños y niñas con y sin discapacidad aprenden juntos, ya que como afirma Ruiz (2008) y Cuomo (2005) el hecho de tener incluidos alumnos con discapacidad suele ser un buen indicador de la capacidad inclusiva de una aula o de una escuela.

Por último, otro aspecto controvertido de la inclusión escolar son las razones que sustentan la necesidad o no de una escuela inclusiva. En este sentido, creemos necesario exponer de forma sintética los argumentos que justifican la inclusión escolar.

- Un primer grupo de argumentos se basan en los derechos humanos, basados a su vez en argumentos éticos. Dentro de este grupo cabe destacar las regulaciones de instancias internacionales como la ONU que en sucesivas declaraciones y documentos ha ido regulando la no exclusión de las personas diferentes, la normalización y dignificación de la vida de las personas con discapacidades o la inclusión plena de las personas con discapacidad en la sociedad (ONU 1960, 1975, 2006).
- En el contexto escolar también podemos destacar las regulaciones y recomendaciones de la UNESCO, algunas ampliamente conocidas como la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) en la que se establecía que los y las estudiantes con necesidades educativas especiales debían tener acceso a las escuelas ordinarias; del mismo modo, algunas recomendaciones y documentos guía de la misma organización recaban en la necesidad de una escuela para todos como medio para conseguir una sociedad más inclusiva (UNESCO 2001, 2005).
- Por otro lado, más allá de los argumentos éticos, también encontramos los basados en los beneficios de la escuela inclusiva para todas las personas que forman parte de la comunidad educativa, así como en la eficiencia de las escuelas que incluyen a todos los niños y niñas en sus aulas.

En este sentido, las investigaciones apuntan que separando y clasificando a los alumnos y alumnas de forma homogénea no mejora todo el conjunto. De hecho, los y las estudiantes con baja capacidad obtienen peores resultados en estas situaciones que cuando están asignados en grupos heterogéneos (Gimeno Sacristán,

1. Naturalmente, esta no es la voluntad de los autores que defienden este enfoque.

2. Una interesante reflexión (más que una crítica) sobre esta polémica se puede encontrar en Sebba y Sachdev (1997).

2005; Sorensen y Hallinan, 1984; Oakes, 1985, cit. en Liston y Zeichner, 1993). Añaden, algunos de estos autores, que en escuelas segregadoras “es claro que desaparecen los modestos, que van a las barriadas del sistema y que las elites se quedan resplandecientes en el altar” (Gimeno Sacristán, 2005, p. 32).

- Otras investigaciones han puesto de relieve que el hecho de que un alumno o alumna tenga problemas de aprendizaje suele convertirse en un estímulo para mejorar y desarrollar nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje con lo cuál, en muchas ocasiones, mejora la calidad de la escuela i esto revierte en todos los niños y niñas. Ainscow (2005). En este sentido, los mismos profesores y profesoras del aula relatan que la inclusión suele reportar mejoras no sólo para el alumno con discapacidad sino para toda la comunidad educativa (UNESCO, 2001).
- Por último, algunos autores aportan testimonios de niños y niñas con discapacidad o de sus padres que recaban en los beneficios de haber estado escolarizados en una escuela inclusiva, es el caso del padre de un niño con autismo que afirma: “sin menospreciar la dedicación y la calidad de sus maestros y maestras, mi hijo habla. Y lo hace por un motivo: sus compañeros. Los compañeros se le acercaban y le pedían que hablara, sabían como conseguir que los respondiera (...) me pregunto qué maestros podrían haberlo hecho por mi hijo, por no decir para una clase de niños autistas” (Stainback, 2001a, p. 20).

Aulas y escuelas inclusivas: prácticas eficaces

Como acabamos de mencionar, las escuelas inclusivas se han demostrado eficaces para responder a la diversidad de necesidades de sus alumnos y alumnas y mejorar de esta forma su aprendizaje. Ante esta constatación cabría preguntarse qué prácticas han contribuido a ello. En el contexto internacional, podemos encontrar buenos ejemplos sobre prácticas que han demostrado ser efectivas y que constituyen un referente.

En este sentido podemos destacar que la UNESCO (2001) en su documento *Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms. A Guide for Teachers* enumera nueve recomendaciones con el nombre de *Nueve reglas de oro para la inclusión*. Estas recomendaciones son fruto del análisis de escuelas inclusivas de todo el mundo y abordan un rango importante de aspectos a tener en cuenta:

1. Incluir a todos y todas las estudiantes
2. Comunicarse
3. Controlar el aula
4. Planificar las clases
5. Planificar teniendo en cuenta cada persona (planes individualizados)
6. Dar ayuda individualizada
7. Utilizar ayudas o recursos materiales
8. Controlar el comportamiento
9. Trabajar en equipo

Por otra parte, estudios realizados por la European Agency for Development in Special Needs Education (2003, 2005) sugieren algunas prácticas para las escuelas inclusivas que, en muchos casos, se pueden relacionar con las recomendaciones mencionadas por la UNESCO:

1. Aprendizaje y enseñanza cooperativa
2. Resolución colaborativa de problemas
3. Agrupamientos heterogéneos
4. Enseñanza eficaz y programación individual

En nuestro caso, nos hemos centrado en el diseño y planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje en aulas inclusivas (que se relaciona con las reglas cuatro y cinco de la UNESCO y la cuarta recomendación de la EADSNE).

Dentro de este marco, la planificación o la programación general del aula, algunas de las estrategias que se han generado en contextos de Educación Inclusiva son la “enseñanza multinivel” y el “diseño universal del aprendizaje”.

La expresión “enseñanza multinivel” fue utilizada para denominar las prácticas de planificación y enseñanza que estaban pensadas para atender a todos y todas las alumnas en aulas ordinarias y, más concretamente, se originó en el contexto de las escuelas de New Brunswick (Canadá) cuando éstas se transformaron en escuelas inclusivas (Ruiz, 2008; Porter, 2001).

Esta estrategia consiste en que el profesorado planifique el proceso de enseñanza y aprendizaje de todos los y las estudiantes que tiene en el aula teniendo en cuenta la diversidad de conocimientos previos, capacidades, culturas e intereses que se encuentran en una aula inclusiva. En este sentido, la enseñanza multinivel insta a los profesionales a planificarse diversos métodos de presentación, práctica y evaluación para dar respuesta a la diversidad de necesidades del alumnado (Schultz y Turnbull, 1984; Collicott, 2000; Porter, 2001).

Para ello recomiendan considerar los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos, planificar la forma en que el alumnado podrá participar en las distintas actividades, pensar en distintos métodos de presentación de la información (visual, auditiva,...) permitir que los niños y niñas escojan algunas de las actividades de aprendizaje o de evaluación y evaluar teniendo en cuenta sus diferencias individuales (Collicot, 2000).

En cuanto al concepto de “diseño universal del aprendizaje”, que se generó en el ámbito del diseño arquitectónico y tecnológico para aplicarse después en el ámbito educativo, se asemeja bastante al de la enseñanza multinivel. Se considera que el diseño universal del aprendizaje permite planificar y diseñar actividades en las cuales puedan participar personas con grandes diferencias en sus habilidades (Orkwis y McLane, 1998).

En este sentido algunos investigadores apuntan que hay tres cualidades necesarias para que una programación didáctica pueda considerarse que se ha realizado desde los principios del diseño universal: debe presentar múltiples formas de representación de la información, de expresión por parte del alumnado, y diversos medios de participación por parte del alumnado (Wehmeyer, Denise y Bashinsky, 2002).

El diseño universal del aprendizaje permite diseñar “unidades de estudio” que son los planes que elaboran los docentes para ayudar a sus estudiantes a aprender y demostrar su

conocimiento sobre los contenidos y habilidades que se consideran necesarios. Para crear esta unidad se siguen tres fases: determinar los resultados deseados (es decir, que se espera que aprendan los y las estudiantes), determinar las evidencias de progreso (los indicadores que nos permiten asegurar el proceso de todos los niños y niñas hacia los resultados esperados) y, por último, determinar el plan de experiencias de aprendizaje (lo que equivaldría a la secuencia de actividades de enseñanza y aprendizaje y que permiten progresar al alumnado) (Ruiz, 2008; Wehmeyer 2002).

Análisis de prácticas en escuelas inclusivas: un estudio de caso

En nuestro país, la existencia de un número importante de escuelas de educación especial ha dificultado la inclusión de alumnado con discapacidad en las escuelas ordinarias. Aun así, en algunos sectores y territorios muy delimitados se pueden encontrar situaciones de inclusión plena de todo el alumnado con discapacidad en las escuelas ordinarias.

Este es el caso del territorio estudiado en nuestro caso, la comarca del Solsonès, que por su baja demografía y su situación alejada del área metropolitana no cuenta con ninguna escuela de educación especial. Ante esta situación otra solución posible sería que el alumnado con discapacidad estuviese escolarizado en alguna escuela de educación especial de alguna comarca próxima, pero no ocurre así (debido, principalmente, a la distancia entre la escuela de educación especial más cercana y la comarca). Así pues, las escuelas ordinarias del Solsonès acogen al alumnado con discapacidad desde hace más de veinte años. Ni tan siquiera la adjudicación de una unidad de Educación Especial (que fácilmente podría haberse convertido en una aula de Educación Especial donde escolarizar al alumnado con discapacidad) cambió este hecho. Esto fue posible gracias a que los agentes educativos de la zona decidieron que la unidad de Educación Especial adjudicada se convertiría en un recurso itinerante para las distintas escuelas de la comarca.

Ante esta situación que podemos considerar de inclusión escolar³, nos hemos preguntado qué prácticas educativas han desarrollado los distintos profesionales de las escuelas de este sector⁴. Concretamente, nos interrogamos sobre si el hecho de incluir a todos los niños y niñas del territorio en la escuela ordinaria de referencia había provocado cambios en la forma de planificar y diseñar las programaciones de aula similares a las generadas en otros contextos inclusivos que hemos mencionado anteriormente⁵.

3. Considerando lo que hemos afirmado anteriormente sobre nuestra concepción de inclusión educativa.

4. Cabe decir que este estudio se está llevando a cabo en el marco del GRAD (Grupo de Investigación sobre Atención a la Diversidad) de la UVic y que en paralelo se están estudiando otras prácticas educativas en este mismo contexto como por ejemplo, las prácticas de planificación individualizada o el aprendizaje cooperativo.

5. Por otro lado y, posteriormente a la realización de este estudio se empezó con los distintos profesionales del sector una formación sobre prácticas eficaces en las aulas inclusivas. Dicha formación incluyó seminarios sobre enseñanza multinivel, diseño universal del aprendizaje, planificación individualizada y aprendizaje cooperativo. Cabe decir que la formación se llevó a cabo por demanda expresa de los mismos profesionales que consideraban les faltaban estrategias y recursos para dar respuesta a las necesidades de sus alumnos, aspecto que demuestra la capacidad de los agentes educativos de reflexionar sobre sus propias prácticas y el interés por la mejora de la atención educativa a sus estudiantes.

Para poder responder a este interrogante hemos desarrollado una investigación centrada en analizar si se han generado prácticas educativas similares al “diseño universal del aprendizaje” o a la “enseñanza multinivel”. Para el análisis se elaboraron cuestionarios con el objetivo que los respondiera todo el profesorado que hubiera tenido en su aula algún alumno con discapacidad⁶. Por otra parte se llevaron a cabo algunas entrevistas a informantes clave y un grupo de discusión con los profesionales del Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico, del Centro de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos y la Unidad de Soporte a la Educación Especial.

El análisis de los datos y, en particular de los cuestionarios contestados por parte del profesorado, nos permite concluir que en la zona se han producido algunos cambios en la forma de diseñar las planificaciones en el aula pero no con la envergadura que estos cambios han tenido en otros contextos inclusivos como la “enseñanza multinivel” o del “diseño universal del aprendizaje”.

Más concretamente, los datos nos revelan que según cuentan los mismos profesionales tienen en cuenta la incorporación de distintas formas de presentación de la información (básicamente la introducción de imágenes), el diseño de actividades en las cuales los niños y niñas puedan participar activamente o el diseño de materiales distintos en función de las diversas necesidades del alumnado.

Por otro lado, los aspectos que menos se asemejan a las prácticas eficaces en contextos inclusivos, es la poca elaboración de planes individualizados; los equipos de trabajo (en el caso de los trabajos en grupo) son demasiado estables, hecho que favorece la catalogación y la división entre alumnos; y el diseño de planificaciones no siempre tiene en cuenta la posibilidad de trabajar un mismo tema a diferentes niveles.

Otro aspecto relevante, a tenor de lo que nos cuentan los distintos participantes en el estudio es que hay diferencias bastante significativas entre las prácticas relacionadas con la planificación general de los profesionales de educación infantil y primaria, con las prácticas de los profesionales de secundaria. En este sentido, los maestros y maestras de infantil y primaria han incorporado de forma más mayoritaria prácticas que podemos considerar eficaces en relación al diseño de programaciones, que el profesorado de secundaria.

La intuición, pues, que en un contexto inclusivo se habrían generado prácticas de planificación general del aula semejantes a la enseñanza multinivel o al diseño universal del aprendizaje no se confirma con la investigación que hemos llevado a cabo.

Los datos encontrados, pero, abren nuevos interrogantes que requerirían una investigación más profunda: ¿qué razones han impedido generar de manera mayoritaria estas prácticas? ¿por qué difieren tanto las prácticas de los profesionales de las distintas etapas? Aunque las preguntas quedan abiertas, podemos apuntar ya ahora posibles respuestas: la diferente formación inicial y continuada de los profesionales, los recursos disponibles en cada contexto y la forma de organizarlos, la legislación e incluso la tradición y la histo-

6. Los cuestionarios fueron mandados a través de los profesionales del EAP y conseguimos un alto nivel de participación del profesorado.

ria son posibles variables que deberían tenerse en cuenta a la hora de plantearse una investigación de este tipo.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de pedagogía*, 349, 78-83.
- Collicott, J. (2000). Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres. *Suports*, 4 (1), 87-100.
- Cuomo, N. (2005). L'emoció de conèixer i el desig d'existir. *Suports*, 9 (1), 17-22.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Educación Inclusiva y prácticas eficaces en el aula*. Denmark: EADSNE.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2005a). *Educación inclusiva y prácticas en el aula en Educación Secundaria*. Denmark: EADSNE.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). Diversos però no desiguals. *Suports*, 9 (1), 23-32.
- Liston y Zeichner (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. La Coruña-Madrid: Paideia Morata.
- Nevin, A. et al. (2008). A Multi-Site Mixed Methods Study of Paraeducators in Inclusive Classrooms: Pilot Study Results & Preliminary Analysis of National Survey Data. *6th Hawaii International Higher Education Conference Proceedings*. Recuperado el 20 de marzo de 2008, desde <http://www.hiceducation.org/EDU2008.pdf>.
- ONU (1960). *Convención relativa al a Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza* adoptada por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura el 14 de diciembre de 1960.
- ONU (1975). *Declaración Universal de los Derechos del Impedido* proclamada por la Asamblea General el 9 de diciembre de 1975.
- ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* aprobada por la Asamblea General el 13 de diciembre de 2006.
- Orkwis, R. y McLane, K. (1998). *A curriculum every student can use: design principles for student access*. ERIC/OSEP, topical Brief. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Porter, G. (2008). Making Canadian Schools Inclusive: a call to action. *Education Canada*, 48 (2), 62-66.
- Porter, G. (2001). Elements crítics per a escoles inclusives. Creant l'escola inclusiva: una perspectiva canadenca basada en 15 anys d'experiència. *Suports*, 5 (1), 6-14.
- Pujolás, P. (2003). *Aprender juntos alumnos diferentes. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo Editorial.
- Ruiz, R. (2008). *Plans Múltiples i personalitzats per a l'aula inclusiva*. Vic: Eumo Editorial.
- Sebba, J. y Sachdev, D. (1997). *What works in inclusive education?* Ilford : Barnardo's.
- Sorensen, A. y Hallinan, M. (1984). Effects of Race on Assignment to Ability Groups. En Peterson, P., Wilkinson, L y Hallinan, M. (ed.) *The Social Context of Instruction: Group Organization and Group Processes* (pp. 85-103). New York: Academic Press.

- Stainback, S. (2001a) L'educació inclusiva: definició, context i motius. *Suports*, 5 (1), 18-26.
- Stainback, S. (2001b). Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva. *Suports*, 5 (1), 26-31.
- Schultz, J. B. y Turnbull, A. P. (1984). *Mainstreaming Handicapped Students*. Newton, Massachussets: Allin & Bacon, Inc.
- UNESCO (1994). *Informe final: Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Madrid: MEC: Secretaria de Estado de Educación.
- UNESCO (2001). *Understanding and responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms. A Guide for Teachers*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.
- Wehmeyer, M. (2002). *Providing access to general curriculum. Teaching Students with Mental Retardation*. Baltimore: Paul Brookers.
- Wehmeyer, M., Denise Lance, G. y Bashinsky, S. (2002). "Promoting Acces to General Curriculum for Students with Mental Retardation: A Multi-Level Model. *Eu- cation and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. vol. 37 p. 223-234.