



EDUCACIÓN INCLUSIVA O EDUCACIÓN SIN EXCLUSIONES

GERARDO ECHEITA SARRIONANDÍA (*)
MARTA SANDOVAL MENA (**)

RESUMEN. Este artículo tiene como objetivo analizar el significado del concepto de *educación inclusiva* en tanto que se trata de un principio emergente en las políticas educativas de muchos países. Para ello analizaremos, en primer lugar, las razones de tipo social que justifican, a juicio de muchos autores, la opción por una educación escolar que contribuya a cambiar la orientación cada vez más excluyente de nuestra sociedad. En segundo lugar, intentaremos mostrar que se trata de un «movimiento» en el que confluyen iniciativas y proyectos procedentes de ámbitos educativos muy dispares, los cuales, aunque mantienen elementos diferenciales muy importantes entre sí, comparten, no obstante, una serie de «denominadores comunes», relativos tanto a valores como a prácticas educativas, que nos permiten hablar de *inclusión* como un concepto que en buena medida podría englobarlos. Por último, reflexionaremos sobre las orientaciones de nuestro sistema educativo en relación con este marco.

ABSTRACT. The aim of this article is to analyse the meanings of the concept *inclusive education*, as a consequent principle on educational policy in many countries. Firstly, it analyses the social reasons, according to many authors, for the option on school education can contribute to change more and more the exclusive orientations in our society. Secondly, it shows that it is a «movement» which joins many projects and initiatives from very different educational fields, although all of them keep several «common denominators» relating to educational values and practices. Thank to this process, we can talk about *inclusion* as a wide-ranging concept beyond, simply, a nominal change (inclusion by integration). Finally, the orientations of our educational system regarding to the inclusion process are also examined.

¿POR QUÉ HABLAMOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA?

La respuesta más sencilla y directa sería que lo hacemos con el objetivo de «frenar» y cambiar la orientación de unas sociedades en las que los procesos de «exclusión social» son cada vez más fuertes y, por esa razón, empujan a un número cada vez mayor de

ciudadanos (y a países enteros) a vivir su vida por debajo de los niveles de dignidad e igualdad a los que todos tenemos derecho. Con ello lo que está en juego es, en último término, la cohesión de la propia sociedad que hoy, más que nunca, parece estar seriamente amenazada:

En todas las épocas, las sociedades humanas, han experimentado conflictos capaces,

(*) Universidad Autónoma de Madrid.

(**) Universidad Pontificia Comillas.

en los casos extremos, de poner en peligro su cohesión. Sin embargo, no se puede dejar de observar hoy día en la mayoría de los países del mundo una serie de fenómenos que denotan una crisis aguda del vínculo social... No se trata sólo de las disparidades ya mencionadas que existen entre las naciones o entre las regiones del mundo, sino de fracturas profundas entre los grupos sociales, tanto en los países desarrollados como en los países en desarrollo... El desarraigo provocado por las migraciones o el éxodo rural, la dispersión de las familias, la urbanización desordenada, la ruptura de las solidaridades tradicionales de proximidad, aíslan y marginan a muchos grupos e individuos... La crisis social que vive el mundo actual se combina (además) con una crisis moral y va acompañada del recrudescimiento de la violencia y la delincuencia. La ruptura de los vínculos de proximidad se manifiesta en el aumento dramático del número de conflictos interétnicos, que parece ser uno de los rasgos característicos del final del siglo XX. En términos generales, se asiste a una impugnación, que adopta diversas formas, de los valores integradores.

(UNESCO, 1996, pp. 56-57)

En efecto, el fenómeno de la *exclusión social*, sin ser nuevo, está adoptando en las últimas décadas unas características y dimensiones cada vez más preocupantes no sólo en los países en desarrollo, como indicaba el *Informe Delors*, sino en nuestras prósperas sociedades occidentales y es un proceso que parece ir en aumento. Ocurre que la sociedad de la información nos está recibiendo con una triple diferencia: por un lado la seguridad de los privilegiados con trabajo fijo; por otro, la inseguridad de los que tienen trabajos eventuales; y por último, el desarraigo y la

exclusión del mercado laboral de amplias capas de la población, lo cual conduce, por otra parte, a la «dualización de la sociedad». Así ocurre en España, donde un 18,5% de personas viven en la pobreza: es decir, con unos ingresos por debajo del 60% de la media, lo que supone una cantidad de entre 1,5 y 1,7 millones de ciudadanos. En Europa la tasa es de un 17%, lo que equivale a 50 millones de pobres, según un informe del año 1995¹ (en Estados Unidos, 32 millones y en todo el mundo más de 1.000 millones de ciudadanos).

Pero el fenómeno de la *exclusión social* es más amplio y no solo implica pobreza económica, sino todo tipo de problemas de acceso a la vivienda, a la salud, a la educación, al empleo... problemas en los que se ven envueltos, de manera más o menos constante, 18 millones de personas que no tienen trabajo en Europa y de las cuales un 50% son desempleados de larga duración; 1 millón, toxicómanos; 2,5 millones de personas sin techo, más 5 millones que viven en infraviviendas; 13 millones de inmigrantes (de los cuales al menos 1,5 millones carecen de permiso de trabajo y residencia) y 2 millones de refugiados... Personas con discapacidad y sin ella, entre las que cada vez hay más jóvenes, mujeres y niños².

Y junto a los riesgos de procesos excluyentes vinculados especialmente a factores económicos, hay que añadir el avance indiscutible y tristemente cotidiano de la *intolerancia de origen étnico, cultural o religioso*³, capaz de levantar por sí sola muros de separación (*apartheid*) y exclusión permanente entre personas y comunidades más fuertes, incluso, que los vinculados a

(1) Véase el reportaje elaborado sobre esos datos publicado en «El Suplemento Dominical» de *El País* (15-09-1996).

(2) Unos 160.000 menores madrileños, un 14% del total, viven en la pobreza, según el estudio *Menores en guetos de infraviviendas*, realizado por el equipo Edis de investigaciones sociológicas, para el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid) ver Diario *El País* (07-05-2001).

(3) Los conflictos del País Vasco, los Balcanes, Irlanda del Norte, Oriente Próximo, África Central o Somalia, son sólo algunos ejemplos en que se refleja nuestra afirmación.

los factores económicos anteriormente señalados. Por otra parte, resulta evidente que tanto estas situaciones de intolerancia como los procesos de exclusión descritos son una de las primeras causas de los conflictos y las guerras que asolan nuestro planeta y que, como todos tristemente apreciamos en estos días, lejos de aminorar, aumentan y adquieren un carácter «global»:

El sentimiento de marginación y desesperanza lleva a muchos habitantes del planeta a pensar que no hay otra salida que la de la fuerza. Es preciso, por tanto, tener en cuenta no sólo los síntomas, sino las causas del problema, de tal manera que nos permita identificar los orígenes del conflicto en la inseguridad y falta de estabilidad a escala o planetaria: exclusión, miseria, radicalización y violencia constituyen un círculo vicioso que es preciso romper con lucidez y solidaridad.

(Mayor Zaragoza, 1999, pág. 72)

De ahí que, frente a los dramas de la *exclusión* creciente y *la guerra*, se alcen voces reclamando la necesidad y la aspiración de la *inclusión* como valor emergente (y urgente), necesario para construir, en primer lugar, *una cultura de la paz* que permita a la humanidad reencontrarse con sus valores más esenciales:

El día en que logremos desplazar la cultura de la fuerza, de la imposición, de la violencia, de la guerra, por la cultura de la tolerancia, del diálogo y de la paz, entraremos en una nueva época, en la que los seres humanos habrán alcanzado la altura de su grandeza.

(Mayor Zaragoza, 1999, pág. 169)

La semilla de esa aspiración y del desafío que ello supone para nuestros esquemas habituales de pensamiento y para las prácticas instauradas en tantos ámbitos de nuestra vida social y política, tiene que plantarse en la mente de los niños y jóvenes a través de la educación escolar y particularmente en su tramo obligatorio. En efecto, como señala el texto fundacio-

nal de la UNESCO, «*Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz*». De ahí que muchos creamos que sólo un sistema escolar que incluya las diferencias esté en disposición de prevenir las desigualdades y de favorecer la tolerancia. Ciertamente, no es una condición suficiente por sí sola, pero no cabe duda de que es necesaria:

La educación puede ser un factor de cohesión social si procura transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser (ella misma) un factor de exclusión social.

(UNESCO, Op. cit., pág. 59)

En efecto, ocurre que los sistemas educativos, a través de mecanismos unas veces «explícitos» (por ejemplo, la segregación de los alumnos con discapacidad en centros especiales) y otras «implícitos u ocultos» (como la sobrevaloración de las capacidades de tipo intelectual, las prácticas de selección y evaluación del alumnado o la existencia de un currículo rígido y centralizado) han sido (y en muchos casos siguen siéndolo) los «primeros» en generar fuertes contingentes de alumnos en riesgo de exclusión social.

Así ha ocurrido y ocurre, en primer lugar, con los alumnos que se engloban en el llamado, entre nosotros, «fracaso escolar» (FME, 2000) un porcentaje que en nuestro país se sitúa en un promedio del 25% (!), y en el que mayoritariamente parecen encontrarse jóvenes procedentes de los grupos socialmente más desfavorecidos. Con ellos se produce además una situación paradójica por cuanto pareciera que la prolongación de la escolaridad ha agravado, más que mejorado, la situación de esos jóvenes que, al enfrentarse a un sistema educativo incapaz de ofrecerles una enseñanza adaptada a sus intereses, motivaciones y capacidades, fracasan y abandonan los centros escolares sin las

capacidades necesarias para insertarse, con garantías de éxito, en la vida adulta y activa. Generador de exclusión social, no cabe duda de que el fracaso escolar está en el origen de algunas formas de violencia, de delincuencia y de marginación que hoy observamos con creciente preocupación tanto en el propio sistema educativo como en la sociedad adulta (UNESCO, 1996).

Ciertamente hay también otras formas de exclusión, que tal vez podríamos llamar *encubiertas*, como las que viven aquellos alumnos cuyas culturas («minoritarias») son ignoradas o despreciadas, los que son objeto de maltrato por sus iguales (Defensor del Pueblo, 1999) o aquellos que se saben con una orientación sexual distinta a la que se corresponde habitualmente con su género; procesos de exclusión, todos ellos, cuyos efectos sociales y personales, sin embargo, es probable que no sean menores que los anteriormente comentados.

Pero la mayor paradoja se produce, a este respecto, por el hecho de que al mismo tiempo que se denuncia a la escuela como factor de exclusión social, se le reconoce y solicita con insistencia como institución clave para la *inclusión*. Por lo tanto, y asumiendo que *no es suficiente con apelar a una realidad distinta a la que tenemos para cambiar ésta*, es decir, que no es suficiente con la llamada a la «ética» de los valores en los que se apoya esta opción y que no se trata de una simple cuestión de «ubicación física». Lo que nos compete, a quienes trabajamos en y para la educación escolar, es someter a crítica los principios y las prácticas que han configurado la capacidad de generar exclusión desde el propio sistema educativo y apostar por aquellos otros que la investigación educativa y la experiencia han mostrado que promueven realmente *la inclusión y la resolución pacífica de conflictos* en un marco que favorece el progreso de todos los alumnos.

En el apartado siguiente quisiéramos revisar algunas respuestas e iniciativas que

«no estando articuladas» y teniendo entre sí diferencias en cuanto a su origen, ámbito de aplicación u orientación general, comparten un número destacado de «denominadores comunes» que configuran las señas de identidad de lo que algunos están llamando «educación inclusiva».

MOVIMIENTOS HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

No siendo especialistas en «educación comparada» nuestro objetivo en este apartado no es otro que el de compartir la percepción de que en las últimas dos décadas apreciamos una serie de iniciativas, a nivel mundial, que están desembocando en prácticas y proyectos orientados a conseguir que la educación escolar contribuya firmemente a la reducción de los procesos de exclusión social en los que se ven envueltos amplios colectivos de alumnos en situación de desventaja y con ello a equiparar sus oportunidades para favorecer su bienestar personal y social.

No está al alcance de las posibilidades que nos brida este artículo realizar un análisis exhaustivo de las múltiples iniciativas que, sin lugar a dudas, existirán dentro y fuera de nuestras fronteras. Creemos, no obstante, que las que vamos a reseñar son «representativas» de la problemática que estamos analizando y suficientes para aportarnos los elementos nucleares que deberían configurar un sistema con una orientación «inclusiva».

DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LA EDUCACIÓN PARA TODOS

Si hay un colectivo de alumnos y alumnas que, durante mucho tiempo, han sido directa y llanamente excluidos «de entrada», del sistema educativo «ordinario» ése es el alumnado con discapacidad. La perspectiva dominante en la «educación especial»

durante muchas décadas es la que Fulcher (1989) ha llamado *individual* o Riddell (1996) *esencialista*, entendiendo por tal la creencia de que el déficit o los «problemas de aprendizaje» pertenecen al ámbito individual y son, por tanto, independientes del contexto social. A efectos educativos la labor de los profesionales es la de identificar y proveer los servicios que cubran las necesidades de los individuos que tienen determinadas categorías de dificultad. Desde esa concepción los servicios y las ayudas necesarias se prestan mejor en grupos homogéneos de alumnos con similares dificultades, pues con ello es más fácil rentabilizar los esfuerzos de «especialización» requeridos, tanto de personal como de medios y espacios. En consecuencia la «segregación» en centros o unidades especiales ha sido la tónica en la educación de la mayoría de este alumnado hasta más allá de la mitad del siglo XX.

Sin embargo las «buenas intenciones»⁽⁴⁾ de estos planteamientos no han conducido, en absoluto, a los efectos deseados de emancipación, integración social y calidad de vida que, supuestamente, deberían haberse conseguido:

Las políticas económicas y sociales de la última década, han hecho poco por mejorar la vida de los discapacitados, y mucho por empeorarla. A pesar de la retórica de «proteger» a los que más lo «merecen», a los «vulnerables» o «necesitados», gran parte de esa protección ha sido ilusoria.

(Glendinning, 1991, pág. 16)

Por esa razón y tanto desde los ámbitos de la sociología de la discapacidad (Barton, 1996), como de la psicología (Shallock, 2001) o de la educación (Ainscow, 1999; Booth, 2000) desde hace tiempo se vienen sometiendo a crítica esos presupuestos y proponiendo un acercamiento de carácter *contextual o social* que pone el

énfasis en la necesidad de eliminar las barreras de todo tipo que, creadas por unas organizaciones sociales que tienen en escasa o nula consideración a las personas con limitaciones o dificultades –y que son las que, en sentido estricto, producen la desventaja–, tienden a excluir a éstas de la participación en las actividades sociales generales.

En el progreso hacia estos planteamientos el concepto de *integración* (social, laboral, escolar...) ha sido clave en el último cuarto de siglo, pero también se ha puesto de manifiesto que, con frecuencia, ha sido llevado a la práctica de manera restrictiva, entendiéndose que las personas (en este caso con discapacidad) debían luchar, casi de modo individual, por conseguir *integrarse* en la sociedad tal y como es, y al hacerlo capacitarse ellas mismas:

Es como si quisieran que se cambiasen las reglas del juego, de manera que pudieran jugar con los demás, más que cambiar el juego. Naturalmente, el problema es que, si el juego consiste en un individualismo posesivo en una sociedad que se rige por la competición y la desigualdad, las personas con discapacidades estarán inevitablemente en posición de desventaja, sin que importe cómo cambien las reglas del juego.

(Oliver, 1996, pág. 51)

Llevado al ámbito particular de la integración escolar, la propuesta no puede ser, entonces, la de «integrar» a algunos alumnos que antes estaban en «centros específicos», en «centros ordinarios», en los que con suma frecuencia se producen escasos o –a veces– nulos cambios respecto a su proyecto educativo, su organización y funcionamiento y sus prácticas de enseñanza (Ainscow, 2001). No es cuestión de que, una vez más, sean los alumnos quienes deban adaptarse al centro, sino que

(4) Una interpretación alternativa a la de las «buenas intenciones» es la apuntada por Tomlison (1982) para quien la extensión de la «educación especial», lejos de reflejar una *preocupación ilustrada* por las necesidades individuales, estaba impulsada por un deseo de control y de dominio.

debemos aspirar a que sean los centros y, lo que es más importante, el sistema educativo en su conjunto, quienes se encaminen hacia un proceso de transformación profunda que termine por crear «un juego nuevo», por seguir con un símil de Oliver.

En este proceso, la *Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad* (UNESCO, 1994) asentó algunas de las bases para consolidar un cambio de perspectiva en la «educación especial» y las reglas de ese «juego nuevo» al que venimos aludiendo. Algunos de los principios establecidos en el Marco de Acción son, a estos efectos, emblemáticos:

3. El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones nómadas o remotas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginados... Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves... El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras.

(UNESCO, 1994, pp. 59-60)

De la *Conferencia de Salamanca* nos parece oportuno resaltar, a efectos de los objetivos de este artículo, dos cuestiones importantes. La primera, la relativa a la *ampliación* de los alumnos que deben ser objeto de nuestra preocupación y que ya no son solamente aquellos con discapacidad sino, en buena medida, *todos*; todos los que por un motivo u otro estén en riesgo de exclusión y, por lo tanto, en situación de desventaja para alcanzar los logros

educativos. Un efecto «colateral» de este planteamiento es que la «educación especial» como disciplina y como ámbito de trabajo empieza, en cierta medida, a «desdibujarse», pero con ello también a integrarse, con todo su bagaje y experiencia, con otros movimientos educativos (como por ejemplo, los que proceden del ámbito de la llamada «educación compensatoria»), con los cuales comparte la necesidad de un replanteamiento a fondo del sistema escolar.

La segunda cuestión que nos parece destacable es la que tiene que ver con resaltar esa *visión interactiva y contextual de la educación escolar*, de forma que dejemos de una vez por todas, de considerar «culpables» de sus dificultades escolares a quienes no son sino víctimas de la estructura y las condiciones en las que aquélla se ha desarrollado. La en apariencia simple frase «*Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños*» condensa, a nuestro juicio, el mensaje de que es en esa dirección (Echeita, 1994), la de la transformación profunda del sistema educativo y de los centros escolares, hacia la que debemos encaminar nuestros objetivos de intervención y mejora educativa.

Sostenemos que a esa tarea es a la que poco a poco se le ha ido denominando, sobre todo en el mundo anglosajón «educación inclusiva» (*inclusive education*) y que entre nosotros también hemos denominado «escuelas para todos» (Arnáiz, 1995, 1997); un concepto que significaría, por un lado, mucho más de lo que hasta ahora hemos entendido como «integración escolar» y término vinculado, solamente, al ámbito de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, aunque ciertamente ha tenido entre los académicos dedicados a esta temática a algunos de sus más preclaros analistas (Mitler, 2000; Booth y Ainscow, 1998; Ainscow, 1999; Corbert y Slee, 2000; Dyson y

Millward, 2000; Dyson 2001; Stainback y Stainback, 1992, 1996).

En estos momentos no existe una definición unívoca y compartida de *educación inclusiva* y en nuestra opinión se trata de un «constructo» que cumple, más bien, un papel de «aglutinador» de muchos aspectos diferentes (aunque complementarios entre sí) vinculados a la tarea de cómo (y por qué) alcanzar en los sistemas educativos el equilibrio entre lo que debe ser común (*comprensividad*) para todos los alumnos y la necesaria *atención a la diversidad* de necesidades educativas derivadas de la singularidad de cada alumno, sin generar con ello desigualdad ni exclusión.

Así, por ejemplo, Corbet y Slee (2000) al referirse a la educación inclusiva han puesto el énfasis tanto en su sentido de *meta educativa* como en su carácter de un proceso activo:

La educación inclusiva es una proclamación desenfadada, una invitación pública y política a la celebración de la diferencia. Para ello se requiere un continuo interés proactivo que permita promover una cultura educativa inclusiva.

(Corbet y Slee, 2000, pág. 134)

Por su parte, Peter Mitler (2000) desde su trabajo en el Centro de Estudios para la Educación Inclusiva (CSIE) en la Universidad de Manchester ha sido un enérgico defensor de la inclusión como *derecho humano*, con el argumento de que es un derecho básico de todos los alumnos, incluidos aquellos con necesidades especiales, escolarizarse en la escuela «ordinaria» que le correspondería de no ser considerado como tal. Cualquier forma de segregación debería ser vista como una amenaza potencial para el disfrute de este derecho básico.

Por lo que respecta a los trabajos de Mel Ainscow y Tony Booth (1998), dos de los académicos con mayor relevancia en este ámbito, estos han visto la inclusión como:

El proceso de aumentar la participación de los alumnos en el currículo en las comunidades

escolares y en la cultura, a la vez que se reduce su exclusión en los mismos.

(Op. cit., pág. 2)

Su definición nos hace prestar atención al hecho, en primer lugar, de que la inclusión o la exclusión no son «estados» o situaciones definitivas, sino un *proceso* en el que ambos extremos, inclusión-exclusión, están en continua tensión, de forma que el avance hacia uno sólo se puede producir por la reducción significativa del otro. En segundo lugar, eso nos hace situarnos ante la perspectiva de que estamos frente a *escuelas en movimiento* (Ainscow, 1999) que tienen ante sí «un viaje» hacia la mejora de su capacidad de responder a la diversidad que, en cierta medida, nunca termina. Por último, su definición deja entrever el *carácter sistémico* de un proceso que afecta tanto a la comunidad, en su más amplio sentido, como a los centros escolares con los que aquella cuenta y que en estos se trata, a su vez, de un proceso con implicaciones en su «cultura», en sus «políticas» y en sus «prácticas de aula».

Merece la pena indicar que en los últimos años, estos autores han centrado buena parte de su trabajo en facilitar a los centros escolares de herramientas conceptuales y prácticas para evaluar las barreras de todo tipo y a todos los niveles que impiden esa participación, y en proponerles estrategias de cambio e innovación que les acerquen a esa meta (Ainscow et al., 1994). Ése es el contenido, precisamente, de uno de sus trabajos más recientes y de más amplia difusión: el *Index for Inclusion* (Booth, Ainscow, Black-Hawin, Vaughan y Shaw, 2000).

Pero desde nuestro punto de vista defendemos que también podrían ampararse bajo esta denominación de «educación inclusiva» otras iniciativas que en las últimas dos décadas han centrado su interés y sus esfuerzos en mejorar la educación del alumnado en desventaja y la convivencia en los centros, aportando en cada caso

propuestas creativas, pero con el apoyo de la investigación educativa más rigurosa, a ese complejo dilema entre «comprensividad» y «diversidad» anteriormente aludido. No estamos proponiendo que cada una de ellas pierda su «identidad» y sus referencias bajo una denominación única. Lo que nos mueve es resaltar lo que de común y positivo hay en las mismas para dotarnos de esquemas y principios que dirijan nuestro pensamiento y nuestras prácticas hacia las metas apuntadas al inicio de este trabajo.

DE LA EDUCACIÓN COMPENSATORIA A LAS ESCUELAS ACELERADAS Y A LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Si la educación especial ha sido concebida como la educación del alumnado con discapacidad, la *educación compensatoria* se ha entendido durante mucho tiempo como la educación de otros alumnos también «especiales», en este caso por razones de su procedencia (inmigrantes), de su etnia (gitanos), de su situación social/familiar (marginación, pobreza) o por la peculiar situación laboral de sus progenitores (temporeros, feriantes). De ahí que en sendos casos la respuesta educativa haya sido semejante, esto es, acudiendo a un profesorado supuestamente «especialista» en el que depositar el trabajo con estos alumnos (*profesorado de compensatoria*), recurriendo con frecuencia a prácticas excluyentes (véase en nuestro contexto las llamadas hasta hace bien poco *aulas taller*), con currículos reducidos, centrados supuestamente en lo «básico o elemental», y con el triste logro de mantener, finalmente, el *estatus quo* del sistema escolar establecido y, a la larga, reproducir las desigualdades que se pretendían «compensar».

De las múltiples críticas a estos planteamientos han surgido iniciativas que han planteado la educación de este alumnado bajo otras premisas y han conseguido

resultados más alentadores. Tal es el caso, en primer lugar, del *Programa de Desarrollo Escolar (School Development Program)* diseñado por James Comer de la Universidad de Yale (Comer, 1968, 1998, 2001) fruto de la demanda de colaboración de esa universidad con dos escuelas primarias de New Haven que tenían muy bajo rendimiento escolar y muchos problemas de convivencia. Los esfuerzos de este programa se dirigen a promover un clima escolar positivo estableciendo por una parte vínculos adecuados entre los padres, profesores y alumnos, y ajustando el aprendizaje de cada alumno con sus expectativas futuras. Este programa se ha configurado como una alternativa estimulante para las escuelas en contextos sociales desfavorecidos hasta el extremo de que ha sido implantado en más de 250 centros escolares de primaria y secundaria.

Con un origen similar se encuentra el programa de las *Escuelas Aceleradas (Accelerated schools)* surgidas en Estados Unidos en el año 1986 por iniciativa de Henry Levin, profesor de la Universidad de Stanford, como respuesta a la insatisfacción que le producían los esquemas educativos vigentes, en especial para los alumnos procedentes de grupos sociales desfavorecidos. Según nos indican Bernal y Gil (1999) las *escuelas aceleradas* fundamentan su propuesta en tres principios básicos:

- Conjugar los esfuerzos de padres, profesores, directores, alumnos, administradores y la comunidad local en un esfuerzo común.
- Implicar a todos los miembros en las principales decisiones que se tomen en el centro y compartir la responsabilidad de desarrollarlas y de evaluar sus resultados.
- Construir la escuela compartiendo y utilizando los recursos de la comunidad.

En «lo práctico» se apuesta por metodologías participativas y activas («tipo proyectos») en las que se valora especialmente la autonomía de los alumnos; la presencia de varios adultos en el aula, aunque siempre haya un «tutor de referencia», lo que permite reducir la ratio profesor-alumno a valores de 1/10; la opción por centros pequeños con una gestión democrática y participativa, o la cooperación de las familias —a través de una especie de contrato—, con lo cual se refuerza, entre otras cosas, la capacidad de la propia escuela para atender sus iniciativas y necesidades.

El conjunto de proyectos denominados *Educación para Todos (Education For All)* impulsado por los profesores Robert Slavin y Wade Boykin (Slavin, 1996) desde el Centro de investigación para la educación del alumnado en riesgo, en la Universidad John Hopkins de Estados Unidos es otro ejemplo de las iniciativas volcadas en la educación del alumnado en desventaja, de cuyos logros cabe decir, entre otras muchas cosas positivas, que se encuentran fundamentados en una rigurosa y extensa investigación educativa que se prolonga ya por más de tres décadas.

Se está produciendo una revolución silenciosa respecto a la forma de entender y llevar a la práctica la educación. Desde sus inicios, la educación ha buscado clasificar a los alumnos en diferentes categorías —en grupos de alto, medio y bajo rendimiento, como superdotados, como alumnos de educación especial, etc.—. Este paradigma clasificador todavía sigue presente, pero está empezando a ser cuestionado desde los frentes de la investigación, la política y la práctica... Una alternativa a este paradigma es el basado en la creencia de que todos los alumnos pueden aprender hasta llegar a altos niveles. Desde este punto de vista, la responsabilidad de las instituciones educativas, es la de mantener para todos sus alumnos altas expectativas de rendimiento y proporcionarles instrucción de alta calidad diseñada para satisfacer las necesidades de diversos grupos de alumnos, secundada con servicios de apoyo adecuados que propicien alcanzar el

éxito. Un nombre para este paradigma alternativo es el de «desarrollo del talento» (*talent development*)... pero otra forma de expresar la misma idea es la de «éxito para todos» (*Success for All*), que es el nombre de un programa de reestructuración escolar que mis colegas y yo hemos desarrollado e investigado, pero que es también una declaración filosófica respecto a nuestro trabajo: la idea de que las escuelas tienen que estar organizadas no tanto para el simple avance de todos los alumnos desde su punto de partida, sino para elevar al máximo el rendimiento de todos los alumnos, incluidos aquellos que están en situación de riesgo por factores sociales, institucionales, familiares o personales.

(Slavin, 1996, pág. 1)

El programa ha sido el resultado del progreso tanto en la investigación psicopedagógica sobre los factores y condiciones que inciden en los procesos instruccionales, como en la evolución de la comprensión sobre los niveles o ámbitos en los que se ha de incidir, pasando por ello de unas propuestas centradas en cuestiones como el «aprendizaje cooperativo» (Slavin, 1985) esto es, centradas básicamente en el trabajo de aula, a propuestas de carácter sistémico y globales como es el caso de los programas *La escuela cooperativa* (Slavin: *Cooperative School*, 1987), *Éxito para todos (Success for All)* centrada en la mejora de la lectura o *Raíces y Alas* (Slavin: *Roots and Wings*, 1996) en el que se trabajan también las áreas de sociales, matemáticas y ciencias. El resultado de esta evolución es una propuesta compleja y ambiciosa en la que, junto al trabajo sobre contenidos curriculares específicos, se incide en las siguientes dimensiones y niveles:

- Un amplio uso del aprendizaje cooperativo para todas las actividades académicas.
- Utilización de programas altamente estructurados para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura (por el carácter central que se concede a este

aprendizaje para el futuro éxito de todos los alumnos).

- Utilización de estrategias de enseñanza colaborativa (*peer coaching*) entre el profesorado.
- Reestructuración de los servicios y profesores de «educación especial» de forma que se potencia la inclusión y participación del alumnado con mayores dificultades en las aulas y en las actividades ordinarias.
- Promoción de estrategias de dirección y gestión escolar de carácter colaborativo y participativo.
- Implicación de las familias en la vida de los centros y en los procesos de planificación y desarrollo educativo.

A efectos de los objetivos de este artículo, lo destacable de este programa, sujeto por otra parte a un riguroso plan de investigación de sus resultados, es el hecho de que (al igual que los anteriormente descritos) han puesto la preocupación por el alumnado en desventaja (sea por razones sociales, de capacidad o étnicas) en el centro de sus objetivos y han demostrado suficientemente que al actuar así han conseguido no sólo el progreso de estos, sino el del conjunto de los alumnos; esto es, han venido a confirmar aquello de que la «*búsqueda de la equidad puede ser el mejor camino para la calidad*» (Skrtic, 1991, pág. 34).

Entre nosotros, el programa más directamente vinculado con estas cuestiones es el de las *Comunidades de Aprendizaje* (Flecha, 1997), que se ha nutrido, en buena medida, de las experiencias anteriores, pero que ha incorporado elementos propios de gran importancia como es el relativo al énfasis en el *aprendizaje dialógico* como elemento central para la creación de un clima de convivencia en los centros, capaz de prevenir y de paliar, en su caso, las situaciones de conflicto/indisciplina/agresividad tan habituales en los centros (Vargas y Flecha, 2000). Se trata de un

concepto «aglutinador» de propuestas entre las que se incluyen las siguientes:

- La opción por el diálogo como procedimiento, frente a la imposición, para la resolución de los conflictos y las controversias y facilitar el cambio hacia los objetivos y prioridades de un centro.
- El principio de que «entre todos podemos», esto es, que la fuerza y el conocimiento necesario para la transformación de los centros escolares está dentro de ellos mismos y no fuera.
- La apuesta por la inclusión de las diferencias en clase y no por la separación, lo cual se consigue a través de *grupos interactivos* de aprendizaje en los que se busca acelerar y potenciar el aprendizaje de quienes están en desventaja, con la ayuda y participación de cuantas personas estén dispuestas a colaborar con el centro en la consecución de sus metas.
- El principio de «*querer para todos los alumnos lo mismo y al mismo nivel que los académicos queremos para nuestros hijos*».
- El énfasis en la comunidad y, muy especialmente en las familias, potenciándolas y enriqueciéndolas en sus capacidades y saberes, por el efecto multiplicador que tienen sobre las posibilidades de aprendizaje de sus hijos.

El aprendizaje dialógico incluye, en una misma dinámica, el desarrollo de las competencias instrumentales necesarias para subsistir en la sociedad informacional y de los valores requeridos para afrontar solidariamente la vida en ella... Cuando las niñas y niños trabajan en grupos interactivos aprenden al mismo tiempo matemáticas y solidaridad... Ayudándose unas a otros, teniendo como objetivo personal el aprendizaje de

todas y todos, se está construyendo la base en la que pueden asentarse adecuadamente los discursos pacifistas y solidarios.

(Vargas y Flecha, 2000, pág. 85)

Hay que señalar que en absoluto se trata de una propuesta simplemente «teórica», sino que a través del CREA (Centro de Investigación Social y Educativa de la Universidad de Barcelona⁵) se ha desarrollado todo un procedimiento de asesoramiento e intervención en centros para ayudarles en su transformación en «comunidades de aprendizaje», trabajo que se extiende ya por varias comunidades autónomas de nuestro país.

Las «comunidades de aprendizaje» han hecho suya la invitación de Freire (1997) de *transformar las dificultades en posibilidades* y sumándonos nosotros también a ese objetivo quisiéramos terminar este trabajo resumiendo algunos principios y criterios que, a modo de denominadores comunes de las propuestas que hemos analizado, sin duda alguna facilitarán ese cambio de perspectiva.

CRITERIOS Y ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN PARA AVANZAR HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación escolar puede y debe jugar un papel decisivo para que la nueva *sociedad de la información* en la que estamos viviendo (Castells, 1997) no se configure también como una sociedad de desigualdad, de guerra y de exclusión. Para ello haríamos bien en seguir los requerimientos de una *educación inclusiva* que, desde nuestro análisis, debería tener presente las siguientes propuestas:

- Si *otro mundo es posible*, como se señaló en Porto Alegre para indicar que podemos construir un mundo orientado con otros valores y otras

prácticas más acordes con la dignidad de todos los seres humanos, es porque también *otra educación es posible*.

- No podemos seguir pensando que, *con más de lo mismo* –respecto a la estructura, organización y funcionamiento de nuestros sistemas educativos y de nuestros centros– se puede hacer frente a los requerimientos de la nueva sociedad y de sus tensiones. Es necesario empezar a pensar en términos de un *cambio profundo*, sin duda arriesgado y complejo, pero tan necesario como la envergadura de los problemas que hoy observamos con mayor preocupación: fracaso escolar, violencia, desmotivación del profesorado...
- Se trata de un cambio que debe encontrar lógicamente, en la sociedad amplia y en la cercana o inmediata el respaldo a las pretendidas transformaciones. Las contradicciones entre ambos «sistemas» actuarán, sin lugar a dudas, en detrimento del ritmo y de la profundidad de los cambios.
- La *visión sistémica de los cambios y de las intervenciones* es central al propósito planteado. No es factible esperar cambios significativos en el funcionamiento de los centros, sin el apoyo «en sintonía» de la sociedad. Pero es ilusorio esperar cambios profundos en el nivel de aprendizaje y el progreso de todos los alumnos, sin que existan centros escolares que los faciliten a través de sus políticas concretas en cuestiones de organización, funcionamiento, coordinación, participación de la comunidad educativa o política de formación permanente de sus miembros, entre otras. Afortunadamente tenemos los

(5) <http://www.ub.es/educacion/crea>

conocimientos suficientes para facilitar «el movimiento de mejora de los centros», en esa dirección (Marchesi y Martín, 1998).

- *La preocupación por el alumnado en desventaja y, por lo tanto, en mayor riesgo de exclusión que el resto, debe ser central en la política escolar* (a todos los niveles) y no una cuestión marginal que simplemente origine «problemas». A estos efectos, resulta imprescindible, en primer lugar, que ese alumnado «esté» en los centros y, en segundo término, abandonar la «perspectiva individual» que tanto ha condicionado las políticas de compensación desarrolladas hasta la fecha. Más bien se trata de *adoptar una perspectiva, social/interactiva*, bien representada por la propuesta de dejar de pensar en términos de *alumnos con necesidades especiales o con dificultades de aprendizaje* y empezar a hablar y pensar en términos de *obstáculos que impiden, a unos u otros, la participación y el aprendizaje*. ¿Quiénes pueden experimentar tales barreras? ¿De qué tipo? ¿En qué niveles y ámbitos de la vida escolar pueden surgir obstáculos? ¿Cómo eliminarlos o minimizarlos? Preguntas todas ellas que nos ayudarían, enormemente, a caminar en la dirección apropiada para la consecución de las metas propuestas.
- Adoptemos como máxima irrenunciable la de *desear para todos los niños y jóvenes, especialmente para aquellos que están en peor situación, lo que cualquiera de nosotros quisiera para sus hijos*. No pidamos para unos más conocimientos de idiomas, de informática, de ciencias o de dominio de la lengua, por ejemplo, y planteemos para «los otros» lo básico, lo mínimo o lo imprescindible para salir al paso. Busquemos,

para ello, la transformación de los contextos escolares y usemos las estrategias y los *métodos que permitan el enriquecimiento y la aceleración* de aquellos que han iniciado su andadura escolar en desventaja, y no tanto la «adaptación» de las enseñanzas en todo lo que este término pueda tener de «reducción», «eliminación» o «disminución» de objetivos y contenidos escolares.

- Ese enriquecimiento y aceleración puede conseguirse con el uso de métodos y estrategias de instrucción cuya eficacia, a estas alturas, está perfectamente validada y contrastada, como es el caso de los métodos de *«aprendizaje cooperativo»*. Pero ese enriquecimiento pasa también por la presencia de *«más profesores/adultos» en las aulas*. La complejidad de la tarea de atender a la diversidad bajo la exigencia de que todos los alumnos logren un óptimo rendimiento, no puede descansar en el viejo esquema de «un grupo, un profesor», ni tampoco en el más moderno pero igualmente ineficaz de «más profesores de apoyo», si su trabajo básico consiste en hacerse cargo, en grupos específicos (cualquiera que sea su denominación) de los alumnos etiquetados como especiales. Hablamos también de más «adultos» porque esa tarea de enriquecimiento puede verse facilitada con la presencia de otras personas que sin ser profesores pueden colaborar eficazmente en ella; estudiantes en prácticas, familiares, etc., todos ellos pueden tener un papel de gran ayuda si se crean las condiciones para su colaboración eficaz con el profesorado.
- Convertir las prácticas de *«colaboración y ayuda»* en foco de atención prioritaria en las políticas de desarrollo curricular (formación,

documentación, investigación...). El sentimiento de apoyo y colaboración es básico para el fortalecimiento de los centros y para la mejora de la autoestima del profesorado; colaboración entre centros y de éstos con sus comunidades; colaboración y apoyo mutuo entre el profesorado; colaboración entre alumnos y profesores; colaboración de las familias y los agentes externos. Saber crear y mantener un entramado de estas características es el mejor requisito frente a los problemas y tensiones, y la principal garantía para conseguir el éxito para todos. Pero indudablemente se trata de una capacidad y de un logro (saber establecer y mantener relaciones de colaboración) cuya dificultad es directamente proporcional a la facilidad con la que se invoca su necesidad. De ahí que resulte estratégico mejorar tanto nuestro conocimiento sobre los factores que la condicionan como asegurar la existencia de profesionales con reconocida capacidad para asesorar a los centros en su consecución.

- *Promover el sentimiento de pertenencia* de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, como base para su cohesión, es el primer paso hacia sociedades acogedoras que busquen luchar seriamente contra la exclusión. Para ello es imprescindible redoblar las estrategias de participación en su más amplio sentido. La participación puede definirse desde distintos puntos de vista y todos ellos resultan complementarios. De modo genérico, participar es colaborar con los demás en la elaboración de unos objetivos comunes, comprometerse en la realización de los mismos o compartir métodos. Desde nuestro punto de vista, la participa-

ción en educación debe extenderse a tres dimensiones complementarias:

- La participación de la escuela como institución social con otras entidades sociales formales y no formales como son los centros de salud, las Organizaciones No Gubernamentales, etc... La función educadora de la escuela debe ser compartida con otras instituciones, porque éstas configuran los apoyos más importantes para que la escuela pueda atender a las necesidades integrales de los alumnos (físicas, afectivas, sociales...). Desde este nivel se puede afirmar que la calidad de la educación vendrá gracias a la calidad de las relaciones con otras entidades y organismos configurando una red social que podrá responder con mayor eficacia a los problemas escolares actuales.
- La participación de los miembros de la comunidad educativa en las decisiones que afectan a su centro. La dirección, el profesorado y las familias deben tener espacios y tiempos para consolidar su autonomía y reflexionar sobre las estrategias educativas que proporcionen un mayor valor al proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta participación se traduce en el principal motor de cambio, en el que los miembros educativos asuman las propuestas innovadoras como una filosofía propia.
- La participación, en último término, de los alumnos en el centro, en el aula y en el currículo escolar. A tales efectos la participación de los alumnos no debería consistir sólo en que los profesores y demás profesionales del centro valorasen a cada alumno y le reconociesen sus

derechos, sino también en dotar a los alumnos de las herramientas necesarias para que ellos mismos puedan valorar su diversidad y conquistar sus derechos a ser educados y acogidos.

- La «educación inclusiva» no tiene que ver, inicialmente, con los lugares. Es, antes que nada, *una actitud* de profundo respeto por las diferencias y de compromiso con la tarea de no hacer de ellas obstáculos sino oportunidades. En este sentido, por ejemplo, en algunos centros de educación especial o en grupos para alumnos con especiales dificultades en centros educativos ordinarios (véase en nuestro contexto el caso de los grupos de diversificación curricular en los IES) hemos visto esa actitud en mayor grado y consistencia que la percibida en muchos centros o aulas «ordinarios» en los que, sin embargo, la más pequeña diferencia o separación de «lo normal» es vista como un gran problema para la enseñanza.

Hasta aquí el resumen de algunas características que encontramos en común en los movimientos educativos que más influencia educativa parecen estar teniendo en este inicio de siglo y que nosotros, al igual que otros autores, hemos englobado bajo el término genérico de *educación inclusiva*. A este respecto una última acepción que puede darse a este planteamiento (Sapon-Shevin, 1996), es la de su capacidad para poner en evidencia o hacer de «chivato» respecto las limitaciones de nuestros actuales sistemas educativos con relación a su capacidad de atender a la diversidad del alumnado:

Es posible mirar al movimiento por la inclusión como esas *disclosing tablets* que utilizan los dentistas⁶. Intentar integrar a alumnos con necesidades y conductas educativas desafiantes, nos dice mucho acerca de nuestros centros escolares en términos de su falta de imaginación, de que están poco equipados, de que se sienten poco responsables de sus actuaciones y, en definitiva, de que son simplemente inadecuados. La plena inclusión (*full inclusion*), no crea estos problemas, sino que muestra dónde están los problemas. Los alumnos que se sitúan en los límites de este sistema, nos hacen dolorosamente partícipes de lo limitado y constreñido de estos. La plena inclusión no hace sino revelarnos la manera en la cual el sistema educativo debe crecer y mejorar para dar adecuada respuesta a las necesidades de tales alumnos.

(Op. cit., pág. 35)

En este sentido quisiéramos, para terminar este artículo, aprovechar el último análisis realizado sobre los principios básicos de la educación inclusiva, para aplicarlo, cual *disclosing tablet* sobre el sistema educativo de nuestro país.

SOBRE LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

Consideramos que el sistema educativo español emanado tanto de la LOGSE como de la LOPEG tiene, hasta la fecha, una clara orientación «inclusiva» aunque entre nosotros hemos preferido hablar de un sistema que ha hecho de la «atención a la diversidad» una de sus preocupaciones fundamentales (Coll y Miras, 2001; Martín y Mauri, 1997; Echeita, 1999).

Es cierto que esa «orientación» ha estado, como en tantos otros lugares, sujeta a procesos y decisiones contradictorios y

(6) Se trata de una tabletas que al ser chupadas colorean la boca del paciente resaltando los lugares en los que no se ha producido un buen cepillado y, por lo tanto, hay mayores riesgos de aparición de placa y de infecciones.

que el proceso de su «aplicación» no ha estado a la altura de lo previsto ni «en la letra ni en el espíritu de dichos textos» (Marchesi y Martín, 1998). No obstante, el corpus que forman tanto la propia LOGSE como algunas normas de rango inferior, pero importantes, como el *Real Decreto 696/95 de Ordenación de la Educación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales* o el *Real Decreto 299/96 de Ordenación de las Acciones dirigidas a la Compensación de las Desigualdades en Educación*, conformaban, como decíamos, un sistema que «avanzaba» hacia lo que hoy estamos conceptualizando como «educación inclusiva». En los últimos años parece, sin embargo, que esta orientación está más que en peligro si nos atenemos tanto a los hechos más constatables (Echeita, 2001) como a las propuestas que parecen inspirar la llamada *Ley de Calidad* que el gobierno de la nación parece estar a punto de presentar.

Es cierto que nuestro actual ordenamiento territorial, en forma de comunidades autónomas, hace que existan notables diferencias entre comunidades tanto respecto a ésta como a otras muchas cuestiones educativas y que, por lo tanto, las generalizaciones son equívocas. En cualquier caso no deja de ser preocupante que la *norma básica* que se está preparando apueste por medidas que, como las *repeticiones* o el establecimiento de *itinerarios educativos* en la educación secundaria, se sitúan en el polo opuesto de los planteamientos a favor de una educación inclusiva. Si a ello unimos los cambios ya producidos en el currículo de la ESO, con la supresión, por un lado, de importantes objetivos vinculados precisamente a las capacidades de inserción social y de relación interpersonal o el aumento desmesurado de contenidos en la mayoría de las áreas, la preocupación deja de ser tal para convertirse en la creencia de que estamos a las puertas de un gran retroceso en nuestro sistema educativo que, a nuestro juicio,

tendrá un alto coste para el bienestar de muchos jóvenes y para el futuro de la sociedad española en su conjunto.

Entre los «nudos gordianos» de nuestra época (Mayor Zaragoza, 1999) están la exclusión y la discriminación con pretextos étnicos, culturales o ideológicos (y por capacidad, nos atrevemos a añadir). No parece sensato pensar que para desatarlos, la receta apropiada sea igualmente la de la exclusión y la discriminación educativa, sino la de la inclusión y la valoración de las diferencias. Nadie dice que ello sea una tarea sencilla, pero tenemos los medios, los conocimientos y en último término, la creatividad suficiente como para saber que podemos enfrentarnos a ese desafío con garantías de éxito. Pongámonos a ello, no sea que las generaciones venideras no puedan sino aplicarnos el juicio de Albert Camus: «Los despreciaba, porque pudiendo tanto se atrevieron a tan poco» (*La peste*).

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M.: *Understanding the development of inclusive schools*. Londres, David Fulton Publishers, 1999.
- «Entrevista a Mel Ainscow por Ángeles Padilla», en *Cuadernos de Pedagogía*, 307 (2001) pp. 44-50.
- AINSCOW, M.; HOPKINS, D.; SOUTHWOTH, G. y WEST, M.: *Creating the conditions for school improvement*. Londres, David Fulton Publishers (próxima publicación en castellano en Editorial Narcea), 1994.
- *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid, Narcea, 1994.
- ARNÁIZ, P.: «Las escuelas son para todos», en *Siglo Cero*, 27, 2 (1995), pp. 25-36.
- «Integración, segregación, inclusión», en P. ARNÁIZ y R. DE HARO (eds.): *10 años de integración en España: análisis de realidad y perspectivas de futuro*. Murcia, Universidad de Murcia, 1997, pp. 313-335.

- BARTON, L.: *Discapacidad y sociedad*. Madrid, Morata, 1996.
- BERNAL, J. y GIL, M.: «Escuelas aceleradas. Un sueño que se hace realidad», en *Cuadernos de Pedagogía*, 285 (1999), pp. 33-38.
- BOOTH, T.: «Inclusion in Education», en *International Consultive Forum on Education for All, Thematic Studies. Executive Summaries*. Paris, UNESCO, 2000.
- BOOTH y col.: *Index for inclusion*. Bristol, Centre for studies on inclusive education, 2000.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M.: *From them to us. An international study of inclusion on education*. Londres, Routledge, 1998.
- CASTELLS, M.: *La era de la información*. Madrid, Alianza, 1997.
- COLL, C. y MIRAS, M.: «Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar», en A. MARCHESI, C. COLL y J. PALACIOS (comp.): *Desarrollo psicológico y educación*, Tomo 2. Madrid, Alianza Editorial, 2001.
- COMER, J.: «Schools that develop children» *Prospects*, 12, 7 (2001), pp. 1-10.
- «Changing schools for changing times. The Comer school development program», en *Journal of education for students placed at risk*, vol. 3, 1 (1998), pp. 12-24.
- *Comer school development program*. Yale University, 1968
- CORBETT, J. y SLEE, R.: «An international conversation on inclusive education», en AMSTRONG F., AMSTRONG, D. y BARTON, L. (eds.): *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. Londres, David Fulton, 2000.
- DYSON, A.: «Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión», en M. VERDUGO ALONSO y F. JORDÁN DE URRÍES (coord.): *Apoys, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca, Amarú, 2001, pp. 145-160.
- DYSON, A. y MILLWARD, A.: *Schools and special needs. Issues of innovation and inclusion*. London, Paul Chapman, 2000.
- ECHETA, G.: «A favor de una educación de calidad para todos», en *Cuadernos de Pedagogía*, 228 (1994), pp. 66-67.
- «Reflexiones sobre atención a la diversidad», en *Acción Educativa Revista Pedagógica*, 102-103 (1999), pp. 30-43.
- «Claves e indicios para la valoración de Integración/inclusión en España», en M. VERDUGO y F. JORDAN DE URRÍES VEGA (COORD): *Apoys, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca, Amarú, 2001, pp. 161-175.
- FARREL, P.: «Special education in last twenty years: have things really got better?», en *British Journal of special education*, 28, 1 (2001), pp. 3-9.
- FEILER, A. y GIBSON, H.: «Threats to the inclusive movement», en *British Journal of special education*, 26, 3 (1999), pp. 12-17.
- FLECHA, R.: *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona, Paidós, 1997.
- FREIRE, P.: *Pedagogía de la autonomía*. Madrid, Siglo XXI, 1997.
- FULCHER, G.: *Disabling politics? A comparative approach to Education Policy and disability*. Falmer, Londres, 1989.
- GIDDENS, A.: *The third way: The renewal of social democracy*. Cambridge, Polity Press, 1998.
- GLENDINING, C.: «Loosing ground: social policy and disabled people in Great Britain Disability», en *Handicap and Society*, 1, 4 (1991) pp.740-751.
- HOPKINS, D.; WEST, M.; AINSCOW, M.; HARRIS, A.; BERESFORD, J.: *Creating the conditions for classroom improvement*. Londres, David Fulton, 1997.
- JIMÉNEZ, P. y VILÁ, M.: *De Educación Especial a educación a la diversidad*. Málaga, Ediciones Aljibe, 1999.
- LEVIN, H.: *Accelerated schools after eight years*. Stanford University, Accelerated Schools Project, Palo Alto, CA, 1994.
- LIPSKY, D. K. y GARTNER, A.: «Inclusive education: a requirement of a democratic

- society», en H. DANIELS y P. GARNER (eds): *World Yearbook of education*. London, Kogan Page, 1999.
- LÓPEZ MELERO, M.: «Ideología, diversidad y cultura: Del homo sapiens al Homo amantis», en SÁNCHEZ PALOMINO y COL. (coords): *Los desafíos de la educación especial en el umbral del Siglo XXI*. Almería, Universidad de Almería, 1999.
- MARCHESI, A. (1999a): «Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas», en A. MARCHESI, C. COLI y J. PALACIOS (eds): *Desarrollo Psicológico y Educación*. Vol. III. *Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid, Alianza, 1999 (2ª ed.).
- «La práctica de las escuelas inclusivas», en A. MARCHESI, C. COLI y J. PALACIOS (eds.): Op. cit., 1999 (2ª ed.).
- MARCHESI, A. y MARTIN, E.: *Calidad educativa en tiempos de cambio*. Madrid, Alianza, 1998.
- MARTÍN, E. y MAURI, T. (coords): *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. Barcelona, ICE/Horsori, 1997.
- MAYOR ZARAGOZA, J.: *Los nudos gordianos*. Barcelona, Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores, 1999.
- MEIJER, C. J. W; PIJL, S. J. y HEGARTY, S.: «Inclusion. Implementation and approaches», en S. J. PIJL; C. J. W MEIJER y S. HEGARTY. (ed.): *Inclusive Education. A global agenda*. Londres, Routledge, 1997.
- MITTLER, P.: *Working towards inclusive education: social contexts*. London, David Fulton, 2000.
- OLIVER, M.: «¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?», en L. BARTON (ed.): *Discapacidad y sociedad*. Madrid, Morata, 1996.
- PORTER, G.: «Organisation of schooling: achieving access and quality through inclusion», en *Prospects*, 25, 2 (1995), pp. 229-309.
- RIDDELL, S.: «Theorising special educational needs in a changing political climate», en L. BARTON (ed.): *The sociology of disability: Emerging issues and insights*. London, Longman, 1996.
- SAPON-SHEVIN, M.: «Full Inclusion as Disclosing Tablet: revealing the flaws in our present system», en *Theory into practice*, 35, 1 (1996), pp.35-41.
- SHALOCK, R.: «Conducta adaptativa, competencia personal y calidad de vida», en *Siglo Cero*, 194 (2001), pp. 32-39.
- SKRTIC, T. M.: «Students with special educational needs: Artifacts of the traditional curriculum», en M. AINSCOW (ed.): *Effective Schools For All*. Londres, Fulton, 1991.
- SLAVIN, R.: «Co-operative learning: applying contact theory in desegregated schools», en *Journal of social issues* (1985) pp. 45-62.
- *Educational Psychology*. Boston, Allyn and Bacon, 1986.
- «Cooperative Learning, and the cooperative schools», en *Educational leadership*, 45 (1987), pp. 7-13.
- *Education for all*. LISSE, Swets y Zeitlinger, 1996.
- STAIMBACK, S. y STAIMBACK, W. (eds): *Educación inclusiva*. Madrid, Narcea, 1992.
- *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore, Paul Brookes Publishing Company, 1996.
- TOMLISON, T.: *A sociology of special education*. Routledge, Londres, 1982
- UNESCO/MEC: *Informe final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1994.
- UNESCO: *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI*. Madrid, Santillana, 1996.
- VARGAS, M. y FLECHA, R.: «El aprendizaje dialógico como «experto» en resolución de conflictos», en *Contextos educativos*, 3 (2000), pp. 81-88.
- VLACHOU, A.: *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid, Muralla, 1992.

- VVAA.: *Fracaso escolar*. Madrid, Fundación Para la Modernización de España, 2000.
- VVAA.: *Informe del defensor del pueblo sobre la violencia escolar*. Madrid, Defensor del Pueblo, 1999.
- WANG, M: REYNOLDS, M.: «Progressive inclusion: Meeting new challenges in special education», en *Theory into practice*, 35, 10 (1996), pp. 20-25.
- WILSON, J.: «Some conceptual difficulties about inclusion», en *Support for learning*, 14, 3 (1999), pp. 110-112.