



ACERCA DEL ORIGEN Y SENTIDO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

ÁNGELES PARRILLA LATAS (*)

RESUMEN. Este artículo pretende explorar las raíces educativas y las perspectivas teóricas actuales del planteamiento inclusivo en la escuela. Para ello, se ha organizado en torno a dos partes. En la primera de ellas volvemos la vista atrás para considerar los distintos tipos de respuesta que la escuela y los sistemas educativos han dado a la diversidad hasta plantearse la orientación inclusiva. En la segunda parte identificamos y describimos algunos de los nuevos referentes ideológicos y teóricos en torno a los que se construye la educación inclusiva. En ella se analizan las bases conceptuales y los desarrollos que las disciplinas y perspectivas ética, social, organizativa, comunitaria e investigadora están haciendo a la educación inclusiva. Esperamos con ello contribuir a crear una plataforma que nos permita pensar de manera renovada y también inclusiva el tema de cómo diseñar y desarrollar una educación para todos.

ABSTRACT. This paper seeks to analyse the educational grounds and the present theoretical background about the Inclusive educational orientation. It is composed by two parts. The first one consider the different kinds of answer given by the school and educational systems to the diversity of needs (in terms of special needs, gender, social class and culture) before the Inclusion. The second part is aimed to identify and describe some of the new ideological and theoretical frames who support and build inclusive education. Conceptual bases and developments of different disciplines and perspectives as the ethic, social, organizational, communitarian and research are analysed. It is argued by the author that the this knowledge can contribute to think in a new and inclusive way, the issue about how to design and develop an education for all.

INTRODUCCIÓN

Desde la negación explícita o tácita del derecho de distintos grupos de personas a la educación (ya fueran mujeres, alumnos con necesidades especiales, personas de otras culturas, etc.), hasta la actual situación de incorporación parcial o plena a los distintos niveles del sistema educativo, hemos recorrido un largo camino. El trayecto ni ha sido único (podemos de hecho hablar de distintos caminos y rutas hacia la

inclusión), ni lineal (se ha desarrollado a ritmos y tempos distintos según colectivos y países). Tampoco como veremos ha sido unívoco en sus referentes (la inclusión se desarrolla con sentidos y desde marcos teóricos diferentes). Desde esta perspectiva que asume la evolución y complejidad en el tránsito hacia las reformas educativas inclusivas, trataré de analizar en este artículo algunas de las claves e hitos que conforman la esencia de la educación inclusiva.

(*) Universidad de Sevilla.

En su origen hay que señalar el inicio de una nueva conciencia social, que la UNESCO –la cita es ya de obligada referencia– refrenda y expande, sobre las desigualdades en el ejercicio de los derechos humanos, y muy especialmente sobre las desigualdades en el cumplimiento del derecho a la educación. Esa conciencia lleva a que, en la Conferencia de 1990 de la UNESCO en Jomtien (Tailandia) se promueva, desde un relativo pequeño número de países desarrollados (todos ellos del contexto anglosajón) y desde el ámbito específico de la Educación Especial, la idea de una Educación para todos, configurándose así el germen de la idea de inclusión.

A raíz de esa primera Conferencia, la conciencia sobre la exclusión y las desigualdades que la misma produce se expande de tal modo que tan sólo cuatro años después, en la Conferencia de Salamanca, de nuevo bajo los auspicios de la UNESCO, se da una adscripción a esa idea de manera casi generalizada como principio y política educativa. Allí, un total de 88 países y 25 organizaciones internacionales vinculadas a la educación asumen la idea de desarrollar o promover sistemas educativos con una orientación inclusiva¹.

Esta Conferencia no sólo sirvió para introducir la noción de inclusión a nivel internacional, sino que refrendó un movimiento de ámbito mundial (el denominado movimiento inclusivo) que los países desarrollados perseguimos, y al que aspiran en desigual medida los países en vías de desarrollo².

Un segundo principio de gran calado e impacto, del que también se hace eco la

misma declaración de Salamanca, alude al hecho de que la orientación inclusiva se asume como un derecho de todos los niños, de todas las personas, no sólo de aquellos calificados como personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), vinculando la inclusión educativa entonces a todos aquellos alumnos que de un modo u otro no se benefician de la educación (están excluidos de la misma). Este principio entendemos que tiene importantes repercusiones educativas y políticas, por cuanto supone asumir que la construcción de la desigualdad y de la exclusión escolar es un fenómeno educativo de amplio alcance que traspasa la barrera de la respuesta a las NEE y otorga a la inclusión una dimensión general que atañe a todos (la sitúa pues en el centro del debate sobre la educación). De este modo el concepto de inclusión pasa a formar parte de las preocupaciones habituales de profesionales de muy diversos ámbitos. La inclusión supondrá el reto, como anticipábamos, de crear un espacio de convergencia de múltiples iniciativas y disciplinas. Educación Especial, Sociología de la Educación, Antropología Cultural, Psicología Social, del Aprendizaje, etc. son campos y ámbitos del saber y del hacer, que desde la inclusión están llamados a encontrarse.

Un excelente ejemplo de iniciativas dirigidas a esta reunificación de ámbitos y profesionales bajo un único manto es la aparición en 1997 de la *International Journal of Inclusive Education*, revista única en el panorama internacional, por su dedicación al estudio de la inclusión educativa de todo

(1) El siguiente principio de la Declaración de Salamanca afirmaba: «Los sistemas educativos deberían ser diseñados y los programas aplicados para que recojan todas las diferentes características y necesidades. Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso en un sistema pedagógico centrado en el niño, capaz de satisfacer estas necesidades. Las escuelas ordinarias con esta orientación representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de acogida, construyendo una sociedad integradora y logrando una educación para todos: además proporcionan una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación coste/eficacia del sistema educativo». (UNESCO, 1994, p. 2).

(2) Puede verse el trabajo Daniels y Gartner (2001) para un análisis del diferente impacto y nivel de introducción, en países desarrollados y en vías de desarrollo, de la idea de inclusión.

grupo humano que esté o pueda estar en situación de exclusión. Los trabajos sobre la situación socio-educativa y política de mujeres, grupos culturales minoritarios (etnias, aborígenes, etc.), poblaciones pertenecientes a las clases más desfavorecidas y personas con discapacidad son sin ninguna duda los temas preferentes de una publicación, digna también de mención por la diversidad de espacios y ámbitos de conocimiento que se dan cita en la misma. Junto a los artículos pedagógicos pueden encontrarse los antropológicos, sociológicos, etc.

Pero **la inclusión es sobre todo un fenómeno social** (antes y más aún que educativo). No es difícil hablar documentadamente, con fuerza y energía³, de la exclusión social como uno de los problemas más importantes de la sociedad actual. Aunque la exclusión no es una situación reducida al siglo xx —ha existido a lo largo de toda la humanidad—, es bien cierto que las exclusiones son hoy mayores. Ocupan de hecho un lugar importante en los discursos científicos, sociales y políticos. El efecto excluyente de la globalización y los grandes cambios de la nueva era han supuesto la aparición cada vez mayor de personas y regiones enteras que viven al margen de la sociedad, y ponen de manifiesto la necesidad primera de luchar contra la exclusión social. Los adelantos innegables de la pretendida mundialización han sido sólo para unos cuantos, siendo no sólo ignorada la voz y la experiencia de todos aquellos que no se «alinean» en sus filas sino que ellos mismos, como sujetos, son desplazados (excluidos) fuera de esa sociedad⁴. La exclusión es pues un problema de alcance mundial, y **es, como queremos enfatizar, un problema de índole social, no sólo institucional, educativo o familiar.**

Así pues, este artículo, partiendo de estas premisas, se ha organizado en torno a dos partes que exploran las raíces educativas y los referentes actuales del planteamiento

inclusivo en la escuela. Para ello, en un primer apartado volvemos la vista atrás para considerar los distintos tipos de respuesta que la escuela ha dado a la diversidad hasta plantearse la orientación inclusiva. En él se pone de manifiesto la historia educativa común de marginación y segregación de grandes colectivos humanos en situación de desigualdad educativa (mujeres, personas pertenecientes a minorías étnicas o culturales, personas de clases sociales desfavorecidas y personas con diversidad de capacidades), para concluir planteando cómo para todos ellos ha de reclamarse la educación inclusiva. Tras él, se aborda en un segundo punto la tarea de identificar y desvelar algunos de los nuevos referentes ideológicos y teóricos que concita la educación inclusiva. Esperamos con ello contribuir a crear una plataforma que nos permita pensar de manera renovada y comprensiva el tema de cómo diseñar y desarrollar una educación para todos.

UN CAMINO COMÚN: LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA DE LAS PERSONAS DIFERENTES

La educación al igual que la sociedad, ha reaccionado, hasta la introducción no muy lejana de medidas de democratización en las escuelas, de una forma muy parecida ante la **diversidad humana: ha intentado reducir al mínimo los efectos de la misma basándose en distintas estructuras y reformas organizativas.** Una breve mirada hacia el pasado común de distintos grupos en situación de exclusión escolar, podrá ayudarnos a construir comprensivamente ese marco de análisis para entender la situación y retos más actuales del planteamiento inclusivo. De ahí la oportunidad de considerar las situaciones similares de segregación que colectivos muy diversos (grupos de mujeres, de alumnos de clases

(3) Puede verse a modo de ejemplo el informe Europeo de Epitelio <http://www.epitelio/obssp.htm> (observatorio europeo en la lucha contra la exclusión).

(4) Los trabajos de Castells (1997), son un ejemplo y referencia emblemática de este tipo de análisis.

sociales marginales, de estudiantes pertenecientes a minorías étnicas y grupos culturales minoritarios o de personas con discapacidad) han padecido en el sistema escolar y que evidencian la **necesidad de plantear la construcción de un marco teórico común (inclusivo) y de una escuela para todos.**

Sin embargo, esto no ha sido lo habitual, los análisis y lecturas de la exclusión desde disciplinas diferentes (desde la Educación Especial, desde la Educación Intercultural, desde la Sociología, etc.) han sido el modo más frecuente de abordar el asunto. Como mucho los intentos de construcción conjunta, se han centrado en el grupo que Slee (1997) denomina «la Santísima Trinidad»: esto es, **la clase, cultura y género se usan como ámbitos suficientes (ignorando las discapacidades) para explicar y abordar el tema de las exclusiones de la escuela**⁵. Y sin embargo, fue como ya hemos señalado, en el ámbito de la Educación Especial donde surge la conciencia inicial sobre el proceso de inclusión.

Ya decíamos que **la diversidad se ha entendido tradicionalmente en los sistemas educativos desde una óptica negativa y, por tanto, los esfuerzos se han dirigido a luchar contra ella.** La forma más común en que la educación ha afrontado la diversidad se ha basado en el **intento, casi constante, de ordenación y tratamiento diferenciado de la misma** (Fernández Enguita, 1998; Gimeno, 2000). Como veremos, aún hoy inmersos en políticas que han asumido la Declaración de Salamanca, **las fuerzas que impelen a preservar la escuela de las diferencias son muchas, pero la lucha en una sociedad democrática es, ha de ser, inequívocamente contra la desigualdad, no contra la diversidad.**

La referencia al borrador de Bases de la Ley de Calidad, en este momento, es ineludible. **Todo hace pensar en el retroceso y cuestionamiento de las medidas de atención a la diversidad que hasta ahora, aunque con dificultades, apuntaban a la posibilidad de construir una escuela para todos.** El cuestionamiento explícito de la educación comprensiva, las numerosas propuestas –más o menos formales–, de organización y diferenciación de la enseñanza basadas en procesos de selección (exclusión) de alumnos (como la prueba General de Bachillerato o los Informes de Orientación), la previsión de itinerarios, programas y aulas específicos, (pensados para una nueva clasificación de necesidades «específicas») **reflejan el intento de ordenar y controlar nuevamente la diversidad en la escuela, luchando contra ella, no asumiéndola como oportunidad de mejora.** Ciertamente la situación actual es difícil y compleja, pero la negación de derechos ya adquiridos y la opción por una idea cuestionable de calidad a costa de la equidad nos parece mucho más que discutible. Porque **no hay calidad sin equidad** (sino una falsa calidad), **ni hay equidad sin calidad** (sin que la misma cantidad de esfuerzos educativos se dirijan a todos los alumnos).

Vamos viendo pues, como los planteamientos de las reformas educativas en la línea inclusiva no llegan hasta muy tarde y de manera desigual; incluso vemos como una vez iniciado el camino en esa dirección los retrocesos y cuestionamientos son posibles y no infrecuentes⁶. ¿Cómo ha sido hasta ahora la respuesta escolar? Hemos organizado la respuesta a esta pregunta en torno a cuatro fases, partiendo de un análisis previo de Fernández Enguita (1998).

(5) El CIDE representó en España una excepción loable con el informe de GRANERAS et al.: «Catorce años de Investigación sobre las desigualdades en España» (1997) en donde se revisaban estudios e investigaciones de todos los ámbitos mencionados. Sin embargo, el informe de 1999, también del CIDE (GRANERAS et al., 1999) y continuación del anterior «Las desigualdades de la Educación En España II» excluye de los trabajos y datos revisados aquellos referidos a los alumnos con discapacidades, limitando un análisis tan importante como ese al trío habitual: clase, cultura y género.

(6) Ya se ha hecho referencia al trabajo de DANIELS y GARTNER (2001) en el que se revisan los movimientos hacia la educación inclusiva y en el que se constata esta evolución no lineal del proceso de inclusión.

TABLA I
De la Exclusión a la Inclusión: Un camino compartido

	Clase Social	Gr. Cultural	Género	Discapacidad
1. Exclusión	No escolarización	No escolarización	No escolarización	Infanticidio/ Internamiento
2. Segregación	Escuela Graduada	Esc. Puente	Esc. Separadas: Niñas	Esc. Especiales
3. Integración	Comprehensividad (50-60)	E. Compensatoria E. Multicultural (80)	Coeducación (70)	Integración E (60)
4. Reestructuración	Educ. Inclusiva	Educ. Inclusiva (Ed. Intercultural)	Educ. Inclusiva	Educ. Inclusiva

EXCLUSIÓN: LA NEGACIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

En una primera etapa educativa se puede hablar de la exclusión, de hecho o de derecho, de la escuela de todos aquellos grupos no pertenecientes a la población específica a la que se dirigía la misma en sus inicios: una población urbana, burguesa y con intereses en los ámbitos eclesiástico, burocrático o militar (Fernández Enguita, 1998). En ese momento inicial, en el que la escuela cumple la función social de preparar a las élites, los campesinos, las personas de las clases trabajadoras, las mujeres, los grupos culturales marginales (no adscritos a la cultura dominante) como los afrocaribeños o los hispanos en EE.UU., o por ejemplo los gitanos en España, así como las personas identificadas como «improductivas» o «anormales», **no tenían derecho a la escolarización** (ni ordinaria ni de ningún otro tipo)⁷. La única excepción a esto la encontramos en los internamientos masivos, en las denominadas **«instituciones totales»**

(Pérez de Lara, 1998), **para el colectivo de personas con discapacidad. El máximo exponente de exclusión se verifica con este mismo colectivo que llega a ser objeto de exterminio a través del infanticidio de aquellos niños con defectos o déficit visibles y notorios.**

A esta situación educativa le acompañaba una **situación social**, también excluyente que se refleja en la explotación laboral a que se sometía a las personas de las clases trabajadoras, y a la situación de discriminación (con negación del derecho al trabajo, al voto, a la participación en definitiva en la vida pública) de mujeres y grupos culturales distintos al dominante.

SEGREGACIÓN: EL RECONOCIMIENTO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN DIFERENCIADA SEGÚN GRUPOS

En un segundo momento se produce la incorporación de los anteriores colectivos a la escolaridad pero en condiciones que

(7) Tan sólo hubo alguna respuesta parcial, para organizar la respuesta a estos grupos, que desde entonces y hasta muy recientemente van a seguir trayectorias paralelas. Para los hijos de trabajadores, e incluso para los niños trabajadores, se organizaron en países como Reino Unido, por ejemplo, las llamadas escuelas dominicales.

hoy calificaríamos de segregadoras (está claro que no fueron admitidos todos los colectivos a la vez, aunque las características del proceso de incorporación en sistemas segregados se repiten casi exactamente en todos los casos). Esa incorporación se produce desde un modelo similar a lo largo de los distintos países: a través de un sistema educativo dual que mantiene un tronco general y en paralelo al mismo las respuestas especiales. Es por tanto un momento en el que se reconoce el derecho de las personas a la educación (a recibir educación se entenderá) y en el que se crea el precedente de las políticas educativas que se van a desarrollar hasta muy entrados del noventa: las políticas llamadas de la diferencia, las políticas específicas (sociales o educativas) para cada grupo de personas en situación de desigualdad.

La incorporación de estos grupos a la escolaridad se hizo en torno a cuatro respuestas diferenciadas, pero equiparables en la trayectoria segregadora que suponían para los alumnos. La escuela graduada sirvió para incorporar a la educación a aquellos alumnos de clases sociales desfavorecidas, basándose su organización en distintas ramas y especialidades destinadas a los alumnos de distintas clases y origen social⁸; las escuelas separadas para personas pertenecientes a grupos culturales y minorías étnicas cumplieron el mismo papel en relación a las diferencias por motivos culturales⁹; también la incorporación de la mujer a la escuela pública se produjo separando a las personas de distinto sexo en centros diferentes y, por último, los alumnos categorizados como deficientes fueron escla-

rizados en la red de centros de Educación Especial¹⁰.

Estas opciones segregadas tienen su correlato en la sociedad en una serie de procesos, también de exclusión, que no se basan en otra cosa que en una jerarquización previa que permite plantear a la cultura dominante como la superior y calificar cualquier desviación de la misma como rasgo de inferioridad: así podemos hablar de racismo, de clasismo, de sexismo, etc.

LAS REFORMAS INTEGRADORAS

Estas reformas suponen realmente una fuerte conmoción y un cambio de dirección importante en el reconocimiento del derecho a la educación. Son en buena medida, la respuesta a muchos movimientos de grupos de presión reclamando los derechos civiles de los distintos colectivos en situación de marginación. Proponen una serie de cambios en los sistemas educativos tendentes a corregir las fuertes desigualdades que se iban produciendo como consecuencia de los procesos de segregación.

Comprehensividad, Coeducación, Educación Compensatoria e Integración Escolar son los nombres que reflejan las distintas opciones que sirvieron para incorporar definitivamente a los distintos grupos a la escuela ordinaria. Estas nuevas respuestas además tienen en común que el proceso de integración se hace siempre en la misma dirección y por eso se lo ha calificado de asimilacionista: desde las escuelas segregadas hacia las «normales», a las que imparten la cultura, los valores y los contenidos de la

(8) En Inglaterra, por ejemplo, las grammar y las escuelas técnicas se dirigían a distintos sectores de población y a diferentes desarrollos profesionales posteriores. En España son las escuelas populares las que se dirigen a los sectores trabajadores de la población. En Italia las llamadas «escuelas alemanas» y en Francia las petites écoles, se encargaban de formar a estos alumnos y de asegurar su condición de trabajadores en la sociedad.

(9) Por ejemplo es el caso de las escuelas para la población negra en EE.UU. o el caso, en España, de las «escuelas puente» (concentraciones escolares para gitanos) que duraron hasta bien entrados los ochenta.

(10) Son centros de Educación Especial organizados según categorías de déficit y con sus propias propuestas curriculares no siempre reguladas por una normativa y muy dependientes de la buena voluntad y capacidad de entrega y saber hacer de los profesionales (Meler, 1989).

cultura dominante (de las escuelas para la población negra a las de la población blanca, de las escuelas de los gitanos a las de los payos, de las escuelas de mujeres a las de los hombres, de las escuelas de los trabajadores a las de los burgueses y de las escuelas especiales a las normales).

La primera de estas reformas (iniciada en los años cincuenta), la conocida como reforma comprensiva de la enseñanza, incorpora a los distintos sectores socio-económicos de la población en una única escuela básica y de carácter obligatorio, y elimina los dispositivos arbitrados hasta entonces para justificar la selección de alumnos¹¹: La educación compensatoria y más adelante los programas y propuestas multiculturales, trataron de reunir en la escuela a alumnos de culturas diversas¹². La mujer también se incorporó a la escuela desde las reformas coeducativas, más o menos intensas según los países¹³. Por último, en torno a los años sesenta, se produce también el proceso de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria (en nuestro país éste es un proceso que se dilata hasta mediados de los ochenta). Este proceso al igual que los anteriores, se rige por su propia legislación, y supone inicialmente el traspaso de alumnos desde los centros específicos a los ordinarios en un proceso que ha sido muy duramente criticado por haberse efectuado con escasos o nulos cambios de la escuela que acoge a esos alumnos, produciéndose lo que se ha tildado de simple integración física, no real (Booth y Ainscow, 1998).

En esta fase de reformas integradoras, las políticas educativas que se mantienen

sectorizadas por grupos de población comparten el reconocimiento de la igualdad de oportunidades ante la educación, pero limitando esa igualdad únicamente al acceso a la educación. En ningún modo se garantiza el derecho a recibir respuestas a las propias necesidades desde la igualdad y mucho menos la igualdad de metas.

De hecho, como ha señalado Booth (1998), la mayoría de las medidas que se arbitran desde las reformas integradoras para atender la diversidad, acaban reabriendo fisuras y contribuyendo al mantenimiento, cuando no al fortalecimiento, de las desigualdades.

LAS REFORMAS INCLUSIVAS

Las reformas integradoras, como vamos viendo, plantean problemas que se derivan fundamentalmente del tipo de proceso que han seguido, consistentes más en un proceso de adición que de transformación profunda de la escuela. A pesar de los cambios parciales de tipo curricular, organizativo y hasta profesionales, la escuela tiene serias dificultades para acoger la idea misma de la diversidad. Apoyándose en normativas o en sofisticados procesos de categorización, selección y competición, las exclusiones en la escuela de la integración continúan presentes, sea en forma parcial o permanente. Blyth y Milner (1996); Booth (1996); Clough (1999); Hayton (1999) o Parsons y Howlett (1996) son algunos de los investigadores que han analizado este proceso y han llamado la atención sobre el fallo de la escuela para responder con equidad ante la sociedad.

(11) Por ejemplo el examen *Eleven plus* en Reino Unido, o el examen de Ingreso en el Bachillerato en nuestro país.

(12) No obstante, estos programas y propuestas educativas han sido objeto de denuncias por el permanente sesgo cultural de los currícula (Apple, 1997) y por servir sobre todo para incorporar a los alumnos de culturas y grupos minoritarios a la cultura dominante, en un proceso de expropiación de la propia cultura que poco o nada tuvo que ver con los ideales integradores.

(13) La desigualdad en el currículum, su masculinización, no obstante, será una fuente importante de críticas (por asimilacionismo).

Estos estudios señalan la necesidad de que la escuela facilite la formación de ciudadanos capaces de participar e integrarse laboral, emocional, social y culturalmente en las instituciones y mecanismos de la sociedad.

Las llamadas reformas inclusivas, que en el momento actual son una propuesta que sirve a múltiples políticas educativas (ya hemos señalado su adopción como orientación en materia de política educativa por un número muy elevado de países en la Conferencia de la UNESCO celebrada en Salamanca), alcanza de manera simultánea a todos los colectivos de personas en un cuarto momento o etapa educativa.

Podremos entender mejor el concepto de Inclusión y lo que significa la orientación Inclusiva apelando a la propia evolución del pensamiento de Booth sobre la misma. Vamos a partir de una definición que este autor viene perfilando y defendiendo desde 1985 (Booth y Potts, 1985), y que incluye un núcleo básico del concepto sobre el que las discrepancias son mínimas. Su definición original (de integración educativa) nos remitía entonces a la participación en la comunidad. Pero como hemos visto, en la práctica la idea de participación se limitó a su dimensión física y geográfica. Tratando de describir y concretar en la actualidad el alcance de esta idea, de mejorarla desde la perspectiva de la inclusión, coincide Booth (1998) en incluir los conceptos de *comunidad* y *participación* en la definición de Inclusión, pero añade a ellos dos dimensiones nuevas que los matizan y otorgan al concepto su sentido específico. Estas dos dimensiones son el *carácter de proceso*, no *estado*, atribuido a la inclusión, y la *conexión de la inclusión a los procesos de exclusión*. Así, la educación inclusiva supone dos procesos interrelacionados: el proceso de incrementar la participación de los alumnos en la cultura y el currículum de las comunidades y escuelas ordinarias, y el proceso de reducir la exclusión de los

alumnos de las comunidades y culturas normales.

La idea de Inclusión implica aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes, y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y comunidad (Booth y Ainscow, 1998, p. 2).

Según esto, las nociones de inclusión y exclusión presuponen una comunidad en la que estamos incluidos o excluidos en términos de participación (no sólo de presencia en la misma). Y hablar de inclusión nos remite a la consideración de prácticas –educativas y sociales– democráticas. La inclusión significa participar en la comunidad de todos en términos que garanticen y respeten el derecho, no sólo a estar o pertenecer, sino a participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje en la escuela, etc.

En definitiva, las reformas educativas inclusivas suponen revisar el compromiso y el alcance de las reformas integradoras previas (de todas ellas), tratando de construir una escuela que responda no sólo a las necesidades «especiales» de algunos alumnos, sino a las de todos los alumnos. El reto escolar no se reduce a adaptar la escuela para dar cabida a un determinado grupo de alumnos, sino que demanda un proceso de reestructuración global de la escuela para responder desde la unidad (lejos de posturas fragmentarias) a la diversidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos (Lipsky y Gartner, 1996). Desde este planteamiento, se reconocerá por primera vez en la historia que hablar de diversidad en la escuela es hablar de la participación de cualquier persona (con independencia de sus características sociales, culturales, biológicas, intelectuales, afectivas, etc.) en la escuela de su comunidad, es hablar de la necesidad de estudiar y luchar contra las barreras al aprendizaje en la escuela, y es hablar de una educación de calidad para todos los alumnos (Booth, 2000).

LAS NUEVAS LECTURAS Y LOS NUEVOS REFERENTES TEÓRICOS DE LA INCLUSIÓN

Desde esta caracterización inicial de la inclusión educativa, podemos preguntarnos cuáles son las mejoras que la inclusión plantea, cuáles las nuevas lecturas e interpretaciones (en términos de ópticas o puntos de vista alternativos a los tradicionales), y cuáles los nuevos marcos teóricos desde los que la misma intenta construirse (los modelos que de manera más o menos explícita se están perfilando como bases teóricas del proceso inclusivo). Vamos a plantear estos temas en torno a seis marcos de referencia, que no pretenden agotar el universo teórico de la inclusión educativa, pero sí acotar los que estimamos tienen mayor impacto en la configuración y pensamiento sobre la inclusión. Estas son las perspectivas y ámbitos en que nos detendremos: la nueva ética representada por la perspectiva que otorgan los *derechos humanos*; la concepción de la discapacidad que plantea el *modelo social*; la *perspectiva organizativa* como base del desarrollo institucional hacia la inclusión; los *modelos comunitarios* de comprensión y organización de servicios, y la *perspectiva emancipatoria y participativa* como marco desde el que repensar el sentido, papel y metodología de una investigación también inclusiva.

LA PERSPECTIVA ÉTICA: LOS DERECHOS HUMANOS COMO TRASFONDO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

La inclusión supone una nueva ética, un marco de referencia más amplio sobre los derechos de las personas que el mantenido desde las reformas integradoras. Desde el derecho específico que se defendía en el Principio de Normalización, se pasa al marco amplio (universal) de la Declaración de

los Derechos Humanos como referente desde el que pensar y articular políticas e intervenciones inclusivas. La inclusión se plantea pues como un derecho humano. De este modo lo que empezó siendo un movimiento circunscrito a los «derechos de las personas discapacitadas» y suscrito por poco más de una docena de países occidentales, ha ido ampliando y revisando su alcance a través de la vinculación de la integración a nociones de justicia y equidad social.

La introducción del concepto de justicia social conlleva pensar en los excluidos como seres humanos con derechos, y en la sociedad como institución con obligaciones de justicia hacia ellos. También este concepto remite al ideal de igualdad en que se funda el concepto mismo de «humanidad».

Autores como Corbett (1996) plantean muy claramente esta dimensión universal de la inclusión como un derecho humano, como un derecho de rango superior a otros muchos que sirven (explícita o implícitamente) para articular respuestas educativas segregadoras. Es ésta, por tanto, una tendencia muy vinculada a las orientaciones derivadas de la declaración de Salamanca. Desde sus filas se plantea que la participación en igualdad de condiciones en todas las instituciones sociales es un hecho de justicia social y un derecho inalienable en las sociedades democráticas. Ballard (1994); Corbett (1996); Lipsky y Gartner (1996) son representativos de trabajos que ilustran bien estas ideas. Así, la exclusión de las instituciones educativas se ve desde esta perspectiva ética, como un acto de discriminación, que es equivalente a la opresión social por motivos de pertenencia a grupos minoritarios, étnicos, de género o clase social. Y contra la opresión se plantea una única alternativa: resistir y reclamar los derechos de las personas.

LA PERSPECTIVA SOCIAL: LA LECTURA EN CLAVE SOCIAL DE LA DISCAPACIDAD

Las referencias a lo que los británicos denominan «modelo social» (de interpretación de la discapacidad), son inevitables al hablar de inclusión¹⁴, y al explicar los marcos teóricos subyacentes a la misma, ya que este modelo ha supuesto una de las principales contribuciones al planteamiento inclusivo.

El modelo social, que surge como respuesta a la concepción y modelo médico de explicación de la discapacidad, plantea la influencia social en el proceso que lleva a crear identidades discapacitadas, a través de una sociedad que es en sí misma discapacitadora (en su ambiente físico, en su política económica, sanitaria, en su composición social...) y que legitima una visión negativa de las diferencias. Los análisis de Tomlinson (1982) o los más actuales de Barnes (1996), Barton (1999), Oliver (1990), y Shakespeare (1993) son del todo representativos de esta necesidad de considerar el carácter y construcción social de la discapacidad.

Pero este modelo supone, dentro del ámbito de la inclusión, no sólo un nuevo marco de pensamiento (desde el que pensar renovadamente en el origen y desarrollo de las desigualdades) sino un nuevo marco de acción y de relaciones (políticas, sociales, educativas), incluso entre las personas (entre incluidos y excluidos, por ejemplo). En la práctica este planteamiento ha supuesto que dentro del movimiento inclusivo se considere el papel protagonista de los «excluidos» en el proceso de inclusión (como personas de derechos, con autonomía y capacidad de decisión y participación efectiva). Esto ha hecho que aparezcan en escena nuevas voces (las de los

excluidos, que han llegado a organizarse en asociaciones que reclaman su espacio y derechos como ciudadanos¹⁵), nuevos ámbitos y referentes para la propia investigación (tema este sobre el que volveremos más adelante) y una nueva conciencia sobre la política y participación social en condiciones de igualdad (que se refleja no sólo en mandatos legales, sino también en la incorporación paulatina de personas con y sin discapacidad en los mismos grupos y comunidades).

En definitiva, podríamos resumir las nuevas cuestiones y retos que plantea este modelo en las siguientes:

- Depurar y aclarar las responsabilidades sociales en la creación y desarrollo de la discapacidad.
- Reconsiderar a las personas con discapacidad como ciudadanos con derechos.
- Volver a situar el papel y sentido de la investigación social y educativa en torno a la discapacidad.

LA PERSPECTIVA ORGANIZATIVA: LA CONSTRUCCIÓN INSTITUCIONAL DE LA ORGANIZACIÓN INCLUSIVA

Es ésta una perspectiva amplia que aglutina un número importante y variado de tendencias y enfoques dentro de sí, pero que en todo caso defiende el carácter global e institucional del proceso inclusivo en la escuela. La organización educativa inclusiva se plantea desde este marco como aquella que afronta la inclusión como proyecto global, que afecta a la institución en su conjunto. Este planteamiento que ya se defendía en EE.UU. en los ochenta desde determinadas posturas integradoras como

(14) No olvidemos que fue dentro de sus filas donde surgieron algunas de las primeras voces del movimiento inclusor.

(15) SHAKESPEARE (1993) analiza en un trabajo interesantísimo, el origen, retos y situación en la comunidad social y académica de este movimiento.

las de Stainback y Stainback (1984), no toma cuerpo ni se desarrolla (en los términos que vamos a ver) hasta bien entrados los noventa (coincidiendo ya con los planteamientos teóricos de la inclusión).

Esto hace que hoy en día la influencia y el soporte en la literatura organizativa de numerosas propuestas educativas inclusivas sea clara. Los estudios y análisis que parten de los principios del Desarrollo Organizativo, las escuelas eficaces, la reestructuración escolar, y la mejora escolar son ya abundantes y fructíferos.

Los planteamientos inclusivos adoptan, al amparo de esta perspectiva, la postura de que las dificultades de aprendizaje se relacionan fuertemente (están causadas, esto se mantendrá desde los planteamientos más radicales) con la forma en que las escuelas están organizadas, con su estructura escolar, con la forma en que se organizan las respuestas en el aula a los alumnos, etc. (Clark, Dyson, Millward y Robson, 1999). De acuerdo con esto, transformar la escuela como organización es imprescindible para el desarrollo de instituciones inclusivas. Pero ya se anticipaba que hay una única propuesta sobre cómo ha de reorganizarse la escuela para responder a esa situación. Hay distintas orientaciones teóricas y de investigación que plantean y analizan el tema desde ópticas diferentes.

Tres tendencias o corrientes teóricas, dentro del planteamiento inclusivo, resumen las aportaciones y trabajos realizados bajo esta perspectiva:

- *La tendencia o enfoque de las denominadas escuelas «adhocráticas».* Las propuestas orientadas desde este enfoque se fundamentan en los trabajos de Skrtic (1991, 1995, 1999), quien plantea que la organización

escolar inclusiva es aquella que se articula basándose en las propias necesidades, creando respuestas a la medida de la propia situación, rechazando el tradicional continuo organizativo que graduaba y anticipaba las posibles respuestas específicas a nivel de institución, por entenderse que esto tan sólo sirve para perpetuar y reabrir clasificaciones (en este caso de servicios).

- *La propuestas enmarcadas en las denominadas escuelas heterogéneas.* Se engloban en este enfoque los trabajos y experiencias desarrolladas bajo la corriente americana de la reestructuración escolar, que Thousand y Villa denominan «la escuela heterogénea»¹⁶. Las investigaciones y trabajos de Villa et al. (1996); Thousand y Villa (1992) o los ya clásicos de Stainback y Stainback (1984, 1987 y 1999), que hace ya más de una década reclamaban la necesidad de fusión de los sistemas educativos especial y general para garantizar la escolarización integrada de todos los alumnos representan bien esta segunda línea.
- *Las propuestas enraizadas en el movimiento de escuelas eficaces para todos.* Conforman la más conocida de las líneas de desarrollo en este campo. Mantiene que las escuelas pueden ser eficaces para *todos* los estudiantes y da pautas e indicadores basados en estudios que exploran cómo caminar en esta dirección y cómo construir un proceso de mejora escolar. El Proyecto IQUEA (*Improving the quality of education for all*)¹⁷ es el más conocido dentro

(16) También es conocida esta corriente por su propuesta «rechazo cero», al plantear que ningún niño, ninguna persona, debe ser excluida de la escuela ordinaria de la comunidad.

(17) Se puede revisar este proyecto y sus resultados en las recientes traducciones que se han editado de él: (AINSCOW, HOPKINS, SOUTHWORTH, y WEST, 1994; AINSCOW, 2001; AINSCOW, BERESFORD, HARRIS, HOPKINS, y WEST, 2001).

de esta línea, pero otros muchos trabajos interesados en mejorar la capacidad de la escuela para educar a todos sus alumnos insisten y se desarrollan en esta dirección. Es el caso de los trabajos de Bailey (1998), Ballard y MacDonnald (1998); Mordal y Stromstad (1998) o Ainscow, Farrel y Tweddle (1998). que prestan atención al rol de la escuela como organización en la producción o eliminación de dificultades en los alumnos.

LA PERSPECTIVA COMUNITARIA: LA ESCUELA COMO COMUNIDAD DE APOYO

La inclusión supone también la entrada en escena de nuevos planteamientos que defienden la capacidad de la escuela y sus profesionales para generar respuestas novedosas y apropiadas para afrontar los retos de la diversidad. Se parte pues del reconocimiento de la institución educativa (de sus profesores, alumnos, de otros miembros de la comunidad, de los recursos ocultos a los ojos de la escuela, etc.) como comunidad con autonomía para afrontar colaborativa y creativamente la inclusión.

Los modelos comunitarios provenientes de la psicología social (Gallego, 1999; Gallego, 2001) que destacan la capacidad de autoayuda y desarrollo de las comunidades a través de la creación de redes sociales de apoyo que utilizan los recursos de la propia comunidad han supuesto, al aplicarse al contexto escolar, una nueva forma de entender y concebir los apoyos a la escuela y el uso de los mismos. La introducción paulatina pero imparable en la escuela de conceptos tales como «redes informales de apoyo», «recursos del entorno», «sistemas de apoyo comunitario», «grupos de ayuda mutua» da cuenta de la presencia y relevancia teórica y práctica de este enfoque. Hay dos grandes líneas de

desarrollo desde estos planteamientos que merece la pena destacar:

- *Los trabajos que proponen la creación de grupos de trabajo o apoyo entre profesores*, o incluso entre escuelas, y que suelen consistir en la creación de grupos colaborativos de ayuda mutua entre iguales son algunos ejemplos de los desarrollos en esta línea desde los planteamientos de la inclusión. Daniels y Norwich (1992) en el contexto británico, Chalfant y Pysh, (1989) en el contexto americano, o Gallego (1999) en el español, han documentado distintas estrategias que responden a la colaboración entre iguales dentro de la comunidad escolar.
- *Las propuestas que insisten en el fomento de las redes naturales de apoyo en el aula*. Aceptar y usar positivamente las diferencias entre alumnos sin recurrir a ayudas que pueden resultar especialmente agresivas o excluyentes puede afrontarse fomentando las redes naturales de apoyo en el aula. Esto supone plantear la enseñanza contando con los propios alumnos como apoyo: los sistemas de aprendizaje en grupo cooperativo, los sistemas de aprendizaje basados en tutorías entre compañeros, (Ovejero, 1990; Pujolas, 1999), los «círculos de amigos» (Snow y Forest, 1987), los «sistemas de compañeros y amigos» o las «comisiones de apoyo entre compañeros» (Villa y Thousand, 1992) suponen el desarrollo y a la vez la exploración de nuevas formas de apoyo para convertir la clase y la escuela en una comunidad más inclusiva y acogedora.

En definitiva, la perspectiva comunitaria está suponiendo en la escuela inclusiva la asunción de que la función de apoyo está inmersa en cualquier estamento, grupo o

sector educativo, (no es algo especial, especializado y excluyente) entendiendo y asumiendo el *apoyo* como una función inherente al desarrollo de la escuela, sin limitarlo a personas determinadas (tan sólo los profesionales del apoyo), dirigirlo a colectivos concretos (tan sólo a determinados alumnos específicos) o ceñirlo a contextos específicos de intervención (por ejemplo aulas de apoyo), lo que dotaría al mismo de un carácter excluyente.

LA PERSPECTIVA INVESTIGADORA: LA EMANCIPACIÓN COMO CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN

La última de las influencias que revisamos nos lleva a plantear el sentido, papel y desarrollo de la investigación en este campo. La introducción de un sentido emancipatorio y liberador para la investigación (Barton, 1998) es la consecuencia más directa de los planteamientos que se hacían desde el modelo social de comprensión de la discapacidad, pero también del proceso de participación (activo y comprometido) que Booth atribuía a la inclusión, así como de su vinculación a los procesos de exclusión. Esta perspectiva se inicia en Reino Unido y es compartida tanto por la comunidad de sociólogos de la Educación Especial, como por la comunidad de profesionales más implicados en los desarrollos escolares de la inclusión. Además estos planteamientos coinciden con los de amplios grupos de investigadores en Estados Unidos (Heshusius, 1984, 1986; Sckritk, 1996), Australia (Fulcher 1989 y Slee, 1999) o España (García Pastor, 1997 y López Melero, 1997) por citar algunos ejemplos.

En términos generales se puede plantear cómo la inclusión encuentra en la perspectiva emancipatoria (sin que ello signifique que no persistan otras tendencias y enfoques) uno de sus pilares y argumentos principales. Esta perspectiva parte de una fuerte crítica al carácter excluyente y opre-

sivo que se atribuye a la investigación tradicional. Oliver (1992) ha comparado la investigación sobre discapacidad y el trabajo de los investigadores, con una barrera más (como las arquitectónicas) que contribuye a la alienación del colectivo aludido. Por ejemplo señala:

Las relaciones sociales en la producción de investigación proporcionan el marco dentro del que se produce la investigación. Esas relaciones sociales, se construyen desde la firme distinción entre los investigadores y los investigados; desde la creencia de que es el investigador el que tiene un conocimiento especializado; y de que esa es la clave para decidir qué tópicos deben ser investigados y para controlar el proceso global de investigación (Oliver, 1992, p. 102).

La perspectiva emancipatoria se erige pues en punta del iceberg bajo el que se mueven los planteamientos inclusivos sobre la investigación. La inclusión plantea a la vez que nuevas relaciones entre investigadores y personas con discapacidad (basadas en la igualdad y la solidaridad), una metodología alternativa en la investigación sobre discapacidad dirigida a hacer oír las voces de las personas discriminadas y excluidas de la sociedad o de la escuela, así como a garantizar su participación.

Por ejemplo, apoyados en la investigación narrativa y la autobiográfica (Booth, 1998), en los relatos subjetivos y personales, describen y analizan situaciones de marginación en múltiples ámbitos (personales, sociales, políticos, académicos, etc.). Con esas denuncias pretenden constituir una vía de transformación de las estructuras responsables de las relaciones sociales opresivas (Barton, 1998).

Otro ejemplo de trabajos en esta línea lo constituyen los estudios y las propuestas de Ainscow quien ha insistido ya anteriormente (2001) (*yo lo hace de nuevo en este mismo número de Revista*) en la necesidad de estudiar y abordar los procesos de inclusión incluyendo a sus protagonistas

(profesores y alumnos) en todo el proceso investigador (lo que supone prever su participación a todos los niveles: desde el diseño del propio objeto de estudio hasta el análisis y difusión de datos) desde la asunción de la posibilidad de enriquecimiento y aprendizaje mutuo, invirtiendo por tanto la noción exclusivista y elitista en la que suelen convertirse los procesos de aprendizaje.

Los estudios sobre inclusión, por tanto, no han de ser ni gestados ni decididos al margen de la práctica (guiados por intereses o modas académicas del momento), sino que deben acometerse desde el profundo respeto a las necesidades e intereses de las escuelas y profesores, y deben desarrollarse desde el compromiso rector de contribuir a la mejora (a la liberación en términos críticos y radicales) de los procesos de inclusión, evitando, denunciando y frenando los procesos que manifiesta o sutilmente generan exclusión.

CONCLUSIONES

Con estas ideas sobre la inclusión, me gustaría finalizar planteando algunas consideraciones sobre el propio concepto y las complejidades del proceso de construcción que lleva hasta la inclusión educativa. Como muchas voces señalan, paradójicamente, si bien hoy en día no debería haber cabida ni lugar para «las viejas» asunciones de la integración, es preciso reconocer que todavía no se habían interiorizado esas viejas ideas cuando aparecieron las nuevas. Para mayor complicación, el término inclusión –como apuntábamos– se define de múltiples formas, no existiendo un significado concreto y único del mismo, el cual se utiliza en diferentes contextos y por distintas personas para referirse a situaciones y propósitos diferentes. Reconociendo esa situación, intentamos contribuir al debate sobre la inclusión planteando nuestra propia visión del tema.

- *La inclusión no es un nuevo enfoque.* A pesar de toda la literatura que lo presenta como una nueva vía, una nueva ideología, un nuevo marco, etc., me gustaría plantear que aun siendo todo eso, en su origen no es tanto un punto y aparte (una ruptura epistemológica como pasaba con el tránsito desde los planteamientos segregadores a los integradores) como un reenfoco, un reorientar una dirección ya tomada, un corregir los errores atribuidos a la integración escolar. De hecho, hay autores (Booth y Potts, 1985; Stainback y Stainback, 1984) y planteamientos legales y sociales, que desde el principio han aludido a lo que hoy llamamos inclusión (aunque con algunas limitaciones respecto a la actual idea). No negamos, sin embargo, que en su desarrollo signifique cambios muy importantes de nuevo y transformaciones, más radicales si cabe, que las que se planteaban con la integración escolar. Supone además, y éste creemos que es un aspecto muy importante, un proceso de enriquecimiento ideológico y conceptual en relación a los planteamientos de las reformas integradoras (muchas veces apoyados tan sólo en principios políticos y prácticos, sin una fuerte cobertura o discusión conceptual).
- *La inclusión no se circunscribe al ámbito de la educación.* Constituye una idea transversal que ha de estar presente en todos los ámbitos de la vida (social, laboral familiar, etc.). La inclusión forma parte de la nueva forma de entender la sociedad de este nuevo milenio. Por tanto, el referente básico de la inclusión es el marco social. La inclusión, la participación en la sociedad, y sus instituciones, en las distintas comunidades, locales, familiares, etc., es la

clave del proceso. En esto la inclusión supone una ampliación del punto de mira en relación a la integración. Es bien cierto que el principio de Normalización remitía a esta idea de sociedad, pero era un proceso más unidireccional que de cambio y adaptación mutuo. Resituar el discurso educativo en el contexto social supone en este caso reconocer que es, ha de ser, desde un nuevo pensamiento social desde el que podremos abordar la reestructuración escolar. Aunque no puede soslayarse la capacidad de incidencia de la escuela en el sistema social, el punto de referencia inicial se inclina hacia la sociedad como la generadora de los contextos, valores y principios inclusivos que la escuela vertebrará y recrea.

- *La inclusión enfatiza la igualdad por encima de la diferencia.* El punto de partida de la inclusión es la igualdad inherente a todas las personas, y de ahí la igualdad de derechos humanos que da pie a todo el desarrollo del movimiento inclusivo. La inclusión no habla, o no habla sólo, del derecho de determinadas personas a vivir y gozar de unas condiciones de vida similares a las del resto de los ciudadanos, sino del derecho y la obligación social de construir entre todos comunidades para todos, comunidades que permiten y valoran la diferencia, pero basadas en el reconocimiento básico y primero de la igualdad.
- *La inclusión pretende alterar la Educación en general* (no simplemente la educación especial o la educación general). Plantea abierta y claramente el proceso de inclusión como un proceso que afecta a una única comunidad (se niega o se quiere negar la posibilidad de comunida-

des paralelas sean sociales o educativas, destinadas a subgrupos específicos de ciudadanos o alumnos) en la que todos han de tener cabida. Barton (1997) nos recuerda que la educación inclusiva no es simplemente emplazar a los alumnos con discapacidades en el aula con sus compañeros no discapacitados; no es mantener a los alumnos en un sistema que permanece inalterado, no consiste en que profesores especialistas den respuestas a las necesidades de los alumnos en la escuela ordinaria. La educación inclusiva tiene que ver con cómo, dónde y por qué, y con qué consecuencias, educamos *a todos* los alumnos.

- *La inclusión supone una nueva ética*, unos nuevos valores basados en la igualdad de oportunidades. La educación inclusiva tiene que formar parte de una política escolar de igualdad de oportunidades para todos. Si es así proporcionará la base para analizar e identificar las fuerzas o los factores que inducen a la exclusión. Los valores que mantiene la inclusión deberían, por ejemplo, educar a los alumnos en la conciencia de la necesidad de participación social de todas las personas y deberían suponer en la práctica la entrada en escena de una generación de ciudadanos comprometidos socialmente en la lucha contra la exclusión. Los valores de la educación inclusiva tienen que ver con abrir la escuela a nuevas voces (las menos familiares) y con escucharlas activamente; pero también con el respeto y la redistribución de poder entre todos los miembros de la comunidad escolar, incluidos aquellos que tradicionalmente han sido excluidos o mantenidos testimonialmente (sin voz y sin voto). La nueva ética supone en definitiva, pasar de

aceptar la diferencia a aprender a aprender de ella.

- *La inclusión supone un enriquecimiento cultural y educativo.* Por último, a lo largo de este trabajo, hemos ido dejando pistas que apuntan al enriquecimiento social y educativo, en términos prácticos, de cohesión social y escolar para todas las personas. Pero además ese enriquecimiento alcanza a la propia construcción teórica de la educación. Los distintos enfoques y perspectivas que hemos revisado hablan de mejora escolar y apuntan a la fundamentación de una propuesta educativa, en términos que podríamos caracterizar de multidisciplinar. La inclusión no sólo exige el esfuerzo de acoger en condiciones de igualdad a todos y garantizar su participación en los distintos contextos, sino que traslada esa misma exigencia a la construcción del conocimiento sobre todo ello.

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M.: *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.* Madrid, Narcea, 2001.
- AINSCOW, M.; BERESFORD, J.; HARRIS, A.; HOPKINS, D. y WEST, D.: *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado.* Madrid, Narcea, 2001.
- AINSCOW, M.; FARREL, P. y TWEDDLE, D.A.: *Effective practice in inclusion and in special and mainstream schools working together.* London, Department for Education and Employment, 1998.
- AINSCOW, M.; HOPKINS, D.; SOUTHWORTH, G. y WEST, M.: *Crating the conditions for school improvement.* London, David Fulton, 1994.

- *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes.* Madrid, Narcea, 2001.
- APPLE, M.W.: *Educación y poder.* Madrid, Paidós y MEC, 1997.
- ARNÁIZ, P.: «Innovación y Diversidad: Hacia nuevas propuestas didácticas», En TORRES J., M. ROMÁN y E. RUEDA (eds.). *La Innovación de la Educación Especial.* Jaén, Universidad de Jaén, 1997, pp. 745-753.
- BAILEY, J.: «Medical and psychological models in special needs education», en C. CLARK, A. DYSON y A. MILLWARD (eds.): *Theorising special education.* Londres, Routledge, 1998, pp. 44-60.
- BALLARD, K.: «Disability: an introduction», en K. BALLARD (ed.): *Disability, family, whanau and society,* Palmerston North, The Dummore Press, 1994.
- BALLARD, K. y MACDONALD, T.: «New Zealand: Inclusive school, inclusive philosophy?», en T. BOOTH y M. AISCOW (eds.): *The From to us.* London, Routledge, 1998, pp. 68-94.
- BARNES, C.: «Qualitative Research: valuable or irrelevant?», *Disability, Handicap and Society*, 7(2), (1992), pp. 115-124.
- BARTON, L.: «Inclusive education: romantic, subversive or realistic?», *International Journal of Inclusive Education*, 1 (3), (1997), pp. 231-242.
- *Discapacidad y Sociedad.* Madrid, Morata, 1998.
- «Society and Multiculturalism». Ponencia presentada al *Congreso Reto Social para el próximo milenio: Educación en la diversidad.* AEDES, Madrid, diciembre, 1999.
- BLYTH, E y MILNER, J.: «Exclusions: trends and issues», en E. BLYTH y J. MILNER (eds.): *Exclusions from school.* London, Routledge, 1996, pp. 3- 20.
- BOOTH, T.: «Stories of exclusion. Natural and unnatural selection», en E. BLYTH y J. MILNER (eds.): *Exclusions from school.* London, Routledge, 1996, pp. 21-36.

- «The poverty of special education: theories to the rescue?», en C. CLARK; DYSON, A. y MILLWARD, A. (eds.): *Theorising Special Education*. London, Routledge, 1998, pp. 79-89.
- «Inclusion and exclusion policy in England: who controls the agenda?», en F. AMSTRONG; D. AMSTRONG y L. BARTON (eds.): *Inclusive Education. Policy, contexts and comparative perspectives*, London, David Fulton Publishers, 2000, pp. 78-98.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M.: *From them to us*. Londres, Routledge, 1998.
- BOOTH, T. y POTTS, P. (eds.): *Integrating special education*. Oxford, B. Blackwell, 1985.
- CASTELLS, M.: «Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional», en M. CASTELLS; R. FLECHA; P. FREIRE; H. GIROUX; D. MACEDO y P. WILLIS (eds.): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós, 1997, pp. 13-54.
- CHALFANT, J. C. y PYSH, M.: «Teacher assistance teams: Five descriptive studies on 96 teams». *Remedial and Special Education*, 10, 6, (1989), pp. 49-58.
- CLARK, C.; DYSON, A., MILLWARD, A. y ROBSON, S.: «Inclusive education and schools as organizations». *International Journal of Inclusive Education*, 3 (1), (1999). pp. 37-51.
- CLOUGH, P.: «Exclusive tendencies: concepts, consciousness and curriculum in the project of inclusion». *International Journal of Inclusive Education* 3 (1), (1999). pp. 63-73.
- CORBETT, J.: *The language of Special Needs*. London, Falmer, 1996.
- DANIELS, H. y GARTNER, P.: *Inclusive Education*. London, Kogan Page, 1999.
- DANIELS, H. y NORWICH, B.: *Teacher support teams: an interim evaluation report*. London, Institute of Education, London University, 1992.
- FERNÁNDEZ ENGLITA, M.: *La escuela a examen*. Madrid, Pirámide, 1998.
- FULCHER, G.: *Disabling Policies? A comparative A roach to educational policy and disability*. London, Falmer, 1989.
- GALLEGO, C.: *Los Grupos de Apoyo entre profesores: otra forma de entender el apoyo*. Comunicación presentada al 25 Aniversario del Congreso Internacional de AEEDES. 1999.
- *Los Grupos de Apoyo entre Profesores: Proceso de creación y desarrollo*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla. Documento inédito. 2001.
- GARCÍA PASTOR, C.: «Más allá de lo esencial: la investigación sobre la educación para todos los alumnos», en SÁNCHEZ, A. y TORRES, J.A., *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid, Pirámide, 1997, pp. 121-146.
- GIMENO, J.: *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, Morata, 2000.
- GRAÑERAS, M.; GORDO, J.L.; LAMELAS, R.; VILLA, N. y DE REGIL, M.: *Las desigualdades en la educación en España, II*. Madrid, CIDE, 1999.
- GRAÑERAS, M.; LAMELAS, R.; SEGALERVA, A.; VÁZQUEZ, E.; GORDO, J.L. y MOLINUEVO, J.: *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa, 1998.
- HAYTON, A. (ed.): *Tackling Disaffection and Social Exclusion*. London, Kogan Page, 1999.
- HESLIUS, L.: «Why would they and I want to do it? A Phenomenological-theoretical view of special education». *Learning Disabilities Quarterly*, 7(1984), pp. 363-368.
- «Paradigms Shifts and Special Education: A response to Ulman and Rosenberg», *Exceptional Children*, February, 1986, pp. 461-465.
- LIPSKY, D. y GARTNER, A.: «Inclusion, School Restructuring and the remaking of American Society». *Harvard Educational Review*, 66 (4), (1996), pp. 762-795.

- LÓPEZ MELERO, M.: «Diversidad y cultura: en busca de los paradigmas perdidos», en P. ARNAIZ y R. DE HARO (eds.): *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia, Servicio de Publicaciones de la Universidad, (1997a), pp. 181-208.
- MELER, M.: *Pedagogía Terapéutica*. Barcelona, PPU, 1982.
- MORDAL, K. y STROMSTAD, M.: «Norway: adapted education for all?», en T. BOOTH y M. AISCOW (eds.): *The From to us*. London, Routledge, 1998, pp. 101-117.
- OLIVER, M.: *The Politics of Disablement*. Basingtoke, MacMillan, 1990.
- «Education for citizenship: issues for further education», *Educare*, 42(1992), pp. 3-7.
- OVEJERO, A.: *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona, PPU, 1990.
- PARRILLA, A.: «O Longo camiño cara a Inclusión». *Revista Galega do Ensino*, 32(2001), pp. 35-54.
- PARSONS, C. y HOWLETT, K.: «Permanent exclusions from school: A case where society is failing its children», *Support for Learning*, 11 (3) (1996), pp. 109-112.
- PÉREZ DE LARA, N.: *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona, 1998.
- PUJOLÁS MASET, P.: «Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la ESO». *Revista de Educación Especial*, 26(1999), pp. 43-98.
- SHAKESPEARE, T.: «Disabled People's Self-organization: a new social movement?». *Disability, Handicap and Society*, 8 (3) (1993), pp. 249-264.
- SKRTIC, T.: «The Special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence», *Harvard Educational Review*, 61(2) (1991), pp. 148-206.
- *Disability and Democracy: Reconstructing (Special) Education for Postmodernity*. New York, Teachers College Press, 1995.
- «La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva», en FRANKLIN, B.M. (comp.): *Interpretación de la discapacidad*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1996, pp. 35-67.
- «Discapacidad y democracia. Voz, colaboración e inclusión en la enseñanza y la sociedad», en Actas del Seminario Internacional sobre Políticas Contemporáneas de Atención a la Diversidad: Repensar la Educación (especial) en el Tercer Milenio. Málaga, Grupo de Investigación H191 Junta de Andalucía. Facultades de Educación de las Universidad de Córdoba y Málaga, 1999.
- SLEE, R.: «Supporting an International Interdisciplinary Research Conversation». *International Journal of Inclusive Education*, 1 (1), 1997, pp. i-iv.
- «Identity, Difference and Curriculum: a Case Study in Cultural Politics», en L. BARTON y F. ARMSTRONG (eds.): *Difference and Difficulty: Insights, Issues and Dilemmas*. University of Sheffield. Department of Educational Studies, 1999, pp. 206-235.
- *Talking back to power. The politics of educational exclusion*. Ponencia presentada en ISEC, Manchester, julio, 2000.
- SNOW, J. y FOREST, M.: «Circles», en M. FOREST (ed.). *More education integration*. Downsviewe, Ontario: G. Allan Roeher Institute, 1987, pp. 169-176.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W.: «A Rationale for the Merger of Special and Regular Education». *Exceptional Children*, 51(2) (1984), pp. 102-111.
- «Integration versus Cooperation: A Commentary on «Educating Children with Learning Problems: A Shared Responsibility»». *Exceptional Children*, 54(1), 1987, pp. 66-68.
- *Aulas inclusivas*. Madrid, Narcea, 1999.
- THOUSAND, J. S. y VILLA, R.: «Collaborative Teams. A Powerful Tool in School Restructuring», en R. VILLA; J. THOUSAND; W.

- STAINBACK y S. STAINBACK (eds.): *Restructuring for Caring and Effective Education: An Administrative Guide to Creating Heterogeneous Schools*. Baltimore: Paul H. Brookes, 1992, pp. 73-108.
- TOMLIMSON, S.: *A sociology of special education*. London, Routledge and Kegan Paul, 1982.
- UNESCO: *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*. Salamanca, Unesco, 1994.
- VILLA, R., THOUSAND, J., NEVIN, A. y MALGERI, C.: «Instilling collaboration for inclusive schooling as a way of doing business in public schools». *Remedial and Special Education*, 17 (3) (1996), pp. 169-181.
- VILLA, R. y THOUSAND, J.(eds.): *Restructuring for caring and effective education: an administrative guide to creating heterogeneous schools*. Baltimore, Paul H. Brookes, 1992.

