

La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social.

Gerardo Echeita & Cecilia Simón.

Universidad Autónoma de Madrid

En Rafael de Lorenzo y Luis Cayo Pérez Bueno (2007) *Tratado sobre Discapacidad*. (pp1103-1134) Madrid: Thomson & Aranzadi

*“La vida no vale nada si no es para perecer porque
otros puedan tener lo que uno desea y ama”
(Pablo Milanés)*

1. Introducción

Nos gusta este *tratado* porque es un texto que mira *al futuro*; a los valores, los principios, los criterios y las estrategias de acción - a niveles del macro, el meso y el microsistema -, en los cuales debe asentarse la aspiración de una *vida de calidad* para las personas con discapacidad, poniendo de manifiesto al mismo tiempo los desafíos multidimensionales y los retos de muy distinta naturaleza que esta aspiración conlleva. Resaltamos esta perspectiva porque nuestra contribución al mismo está impregnada de esa filosofía. En efecto, nuestra pretensión es centrarnos en algunas aportaciones que nos ayuden a reflexionar sobre el papel que la educación escolar debería tener en el marco de esa aspiración colectiva, así como ofrecer algunas pautas de acción, también con una perspectiva sistémica, que faciliten la tarea de *llevar nuestros valores a la acción* (Booth, 2006) . Con ello no despreciamos los análisis retrospectivos que nos ayudan a comprender el lugar en el que nos encontramos a este respecto. Muy al contrario, los tendremos muy presentes, aunque no nos dediquemos ahora a revisarlos – tarea que el lector puede hacer en otros textos, por ejemplo Arnaiz, (2003) -, pues como tantas veces se ha puesto de manifiesto, la historia de la *educación “especial”* (y su opuesto la *educación “normal”* o viceversa), está cuajada de ejemplos en los que nuestras ideas y prácticas bien intencionadas han tenido no sólo una contribución limitada a esa aspiración de avanzar hacia la igualdad de las personas con discapacidad, sino que incluso han actuado en detrimento de ella (Skirtic, 1991, 1995; Barton, 1998; Ainscow, 2001).

También queremos dedicarle unas líneas en esta introducción a la explicación del título de nuestro capítulo, porque en él están implícitas algunas de nuestras concepciones más arraigadas y de nuestras preocupaciones más acuciantes sobre los contenidos que ahora nos ocupan. En este sentido, a estas alturas, es casi obvio señalar que el concepto de *calidad de vida* (Schalock y Verdugo, 2003, Schalock, 2006), es un *constructo central en las políticas hacia la discapacidad* pues se trata de un principio globalizador que nos ayuda a *operativizar nuestra visión modificada sobre las personas con discapacidad*, al mismo tiempo que es una *noción sensibilizadora* que nos proporciona una referencia y orientación desde el punto de vista del individuo - concentrándose en factores y dimensiones que contribuyen a una vida de calidad -, y un *catalizador para la mejora de los sistemas y las organizaciones*, en la medida que también puede servir de criterio para planificar y, en su caso, evaluar la eficacia de las estrategias seguidas en ámbitos como la educación escolar u otros. A este respecto, no hay que ser un gran experto para darse cuenta del carácter estratégico que la educación escolar ordinaria debería tener en la preparación para una vida adulta de calidad, tanto en las propias personas con discapacidad cuando son “estudiantes” – formándolas, entre otras competencias, para poder llevar una vida lo más *autodeterminada* posible, que como sabemos es la quintaesencia de una vida de calidad (Wehmeyer, 2003)-, como en aquellos compañeros que cuando lleguen a adultos formando parte de la sociedad serán desde los *proveedores de servicios*, hasta los *apoyos naturales* que muchas personas con discapacidad precisan, pasando por sus *empleadores*, o simplemente sus potenciales *amistades*. Pero, en último término, si en una sociedad que se define así misma como del conocimiento (Castells, 1997) la educación escolar es hoy la principal garantía del *derecho de todos a aprender* (Darling-Hamond, 2001) y, por lo tanto, la llave más importante para la puerta de entrada a la inclusión social, entonces para las personas más vulnerables (como lo son buena parte de las personas con discapacidad), ésta **tiene que ser** la principal ayuda que evite que esa puerta se cierre ante ellos.

Pues bien, nuestra percepción al respecto nos hace pensar que, paradójicamente, cuando asistimos a un gran avance en la formalización y aplicación de este constructo de calidad de vida en toda su potencialidad (planificar, desarrollar y evaluar programas de acción), en ámbitos propios de la vida adulta (empleo, servicios sociales, ocio, etc.) (véase

al respecto los trabajos que vienen recopilando desde hace más de una década Verdugo y Jordán de Urríes, 2006), *creemos que se está descuidando enormemente la reflexión compartida, pero sobre todo las acciones para que la educación escolar desempeñe el papel crítico que le corresponde en la preparación para una mejor calidad de vida de las personas con discapacidad*, lo que a la larga no hará sino conducirnos a un nuevo estancamiento de nuestras aspiraciones. Dicho todo ello en un momento en el que los primeros trabajos sobre calidad de vida en el ámbito escolar ya nos están advirtiendo que, en el caso de los jóvenes con discapacidad, ésta es inferior a la que perciben sus iguales sin discapacidad (Gómez-Vela y Verdugo, 2004), cuando sabemos, por otra parte, que en muchos ámbitos de la vida personal y social todavía persiste de manera notable la discriminación hacia este colectivo (Jiménez y Huete 2002¹), y al mismo tiempo que los principales indicadores sociales de buena parte de la población adulta con discapacidad (nivel educativo, estatus socioeconómico, tasa de empleo, salud, etc.) están muy lejos de los de sus iguales sin discapacidad, como se ha visto en otros capítulos de esta obra. Baste recordar, por si fuera menester, que con motivo del I Congreso Europeo de Personas con Discapacidad, celebrado en Madrid en marzo de 2002 se puso de manifiesto que de los 37 millones de personas con discapacidad que hay en Europa (un 14,5% de la población), el 75% de ellos no pasa de la educación obligatoria y menos del 10% llega a la universidad. Por otra parte, los índices de ocupación/paro distan sustancialmente de los del resto de la población: trabaja solamente el 46% de las personas con algún tipo de discapacidad moderada y sólo el 24% de aquellos cuya discapacidad se considera severa. Situación que se agrava cuando, además de tener discapacidad, eres mujer. Como se recoge en las conclusiones de la Jornada de Trabajo Mujer y Discapacidad celebrada en Madrid en 2004 *“la mujer con discapacidad tiene un doble techo de cristal para ejercer como ciudadana de pleno derecho, lo que a veces le resulta inalcanzable por estar sometida a múltiples discriminaciones”* (Dirección General de Servicios Sociales, 2005).

Otro dato para pensar. Según datos de la Confederación Nacional de Sordos de España (CNSE), en nuestro país habría aproximadamente un millón de personas sordas. De ellas, unas veinte mil aproximadamente estarían comprendidas entre los 0 y los 16 años de edad. Sólo

¹ Según el citado estudio cerca del 37% de las personas con discapacidad han experimentado dificultades a la

entre el 1% y el 3% de las personas sordas terminan estudios universitarios, cuando esa proporción es del 21% para el conjunto de la población. Los alumnos sordos terminan su escolarización obligatoria en Programas de Garantía Social en una proporción 10 veces superior a la de la población de estudiantes sin discapacidad. Entre el 45% y el 50% de los niños y jóvenes sordos presentan trastornos psicológicos de distinta gravedad, cuando ese porcentaje es del 25% para la población general. El 47% de la población sorda es analfabeta y el 91,9% puede considerarse analfabeto funcional. El 20% de las personas sordas están desempleadas (el 30% en el caso de las mujeres).

La sensación paradójica que tenemos – reconocimiento de la importancia de la educación escolar para una vida de calidad y de un claro estancamiento de las políticas educativas al respecto en muchas Comunidades Autónomas -, se amplía cuando nos parece entrever que esta situación se debe, en parte, al hecho de que una vez que se han conseguido en las últimas dos décadas, tanto en nuestro país como en los de nuestro entorno, avances significativos en la emblemática esfera de la “integración escolar” , (OECD, 1995; Carrión, 2001; EADSN, 2003, Marchesi, Martín, Echeita, Babío, Galán, Pérez, 2003; Echeita y Verdugo, 2004; Orcasitas, 2005; López y Carbonell, 2005, Galofre y Lizán, 2006), una cierta *complacencia con lo conseguido pareciera que está teniendo el efecto de limitar nuestros esfuerzos frente a lo mucho que queda por conseguir.*

Pero ciertamente lo anterior puede ser sólo una parte, seguramente pequeña, de la explicación. Sí estamos convencidos de que una de las razones más importantes debe buscarse en las dificultad para cambiar las *concepciones* (y, en consecuencia, las prácticas que de ellas se derivan), que buena parte de los implicados (responsables políticos, profesorado, “especialistas” de distintos ámbitos y es posible también que algunos afectados con sus familias), siguen manteniendo sobre cómo la educación escolar debe responder ante el desafío de una educación de calidad para los estudiantes con discapacidad y, en general, ante la diversidad de alumnos que aprenden. Por esa razón nuestro trabajo debe empezar por revisar lo fundamental de tales concepciones, no sin antes compartir también algo de lo que se sabe sobre la naturaleza misma de éstas, lo más importante de lo

hora de integrarse en el sistema de educación ordinario.

cual es, precisamente, su carácter implícito, en buena medida inconsciente y, por lo tanto, muy resistentes al cambio (Pozo, 2003). Posteriormente pondremos todo nuestro mejor hacer en resaltar las concepciones y algunas de las prácticas sobre las cuales deberíamos asentar las políticas educativas que, a nuestro entender, y tanto en los planos del macro, el meso y el microsistema escolar pueden contribuir en mayor grado al progreso hacia el horizonte siempre movible de una educación escolar que apoye la inclusión social de todos los ciudadanos y ciudadanas. Para ello nos será de especial utilidad la referencia a la *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002), en tanto que instrumento para guiar y ordenar, precisamente, el proceso de reflexión sobre nuestras prácticas y concepciones al respecto.

2. Sobre nuestras concepciones hacia la enseñanza de los alumnos con discapacidad

Ha sido el profesor Pozo (2006), quien nos está recordado, con mucha razón, que en educación tiene especial vigencia aquel viejo adagio según el cual “*del dicho al hecho hay mucho trecho*”. Con ello ha querido hacernos pensar que buena parte de los modelos de cambio conceptual, incluidos la mayoría de los modelos de formación docente, inicial y permanente (de cuya eficacia, por cierto, depende en gran medida el progreso hacia la meta de una educación más inclusiva), siguen confiando en el poder de la palabra, del conocimiento explícito y predicado, como el motor del cambio en la comprensión y en la acción. Sin embargo, los datos de la investigación en numerosos ámbitos (Pozo, Scheuer, Pérez Echevarría, Mateos, Martín y De la Cruz, 2006), nos dicen que cambiar lo que se dice – el conocimiento explícito - no suele bastar para cambiar lo que se hace – los modelos implícitos en la acción -.

Su trabajo investigador, como el de otros en el campo de la psicología cognitiva en estas últimas décadas (Pozo y Rodrigo, 2001), ha mostrado de modo convincente que esa supremacía de lo teórico sobre lo práctico, de lo explícito o formal sobre lo implícito o intuitivo, aunque pudiera ser deseable en algunos ámbitos, está muy alejada del funcionamiento cognitivo habitual, natural, de la mente humana, donde más bien tiende a suceder lo contrario: los procesos y las representaciones implícitas suelen tener primacía o

prioridad funcional con respecto a los procesos y representaciones explícitas, es decir, suelen funcionar de manera más eficaz, rápida y con menor costo cognitivo, por lo que no resulta fácil que se abandonen al adquirir conocimientos explícitos o formales contrarios. Lograr, como nos enseña el profesor Pozo, la primacía o el control del conocimiento explícito sobre esas creencias implícitas – *actuar de acuerdo a nuestras ideas y valores, en lugar de acabar pensando según nuestras acciones* -, es más una conquista cognitiva y cultural, un logro del aprendizaje y la instrucción, que el modo defectivo o natural de funcionar de la mente humana (Pozo, 2003), por lo que no podemos darlo por supuesto, sino que es preciso diseñar deliberada e intencionalmente escenarios y situaciones sociales que lo favorezcan. Esa sería, precisamente, una de las funciones de la formación inicial y permanente del profesorado, cuyos modelos deben revisarse, también, a la luz de lo que sabemos sobre cambio conceptual (Martín y Cervi, 2006).

Para progresar, por lo tanto, en los modos de responder a las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad, en el contexto de una enseñanza que atienda a la diversidad del alumnado, conforme a los principios de una educación que promueva su inclusión social, no basta con apelar a la ética y a los valores en los que dicha concepción descansa (Vlachou, 2004, Booth, 2006) , o a los potenciales efectos beneficiosos que ello reportaría al conjunto del sistema educativo (Echeita, 2006a), ni con presentar al profesorado nuevas concepciones al respecto – más avanzadas o progresistas -, ni tampoco con proporcionar nuevos recursos o pautas de acción eficaces – como podría ser el *Index for Inclusión* (Booth y Ainscow, 2002), que más adelante analizaremos -, sino que también y *necesariamente* – aunque sea insuficiente por sí mismo -, hay que modificar nuestras creencias implícitas al respecto (que no suelen concordar con estas aspiraciones), mediante un proceso de explicitación progresiva de esas representaciones inicialmente implícitas y de reorganización de las mismas en teorías o marcos conceptuales más potentes y coherentes con nuestros valores declarados.

Recordemos ahora brevemente las principales concepciones en las que se apoyan las políticas y las prácticas hacia el alumnado con discapacidad, antes de analizar la naturaleza de las mismas, sabiendo que un análisis más completo sobre esta temática puede

seguirse en la obra de Echeita (2006a), y que lo que aquí se resume procede, en buena medida, de ese trabajo.

2.1. Entre la perspectiva o concepción “esencialista” en la educación de los alumnos con discapacidad y la concepción interaccionista de las “necesidades educativas especiales” ¿Concepciones que se resisten a cambiar?

Ha sido Fulcher (1989) quien ha denominado, “perspectiva individual” o “esencialista” en términos de Ridell (1996), al esquema que ha predominado en los responsables de organizar la respuesta educativa para el alumnado con discapacidad y cuyos principios básicos según Ainscow (1995) se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Ideas básicas que resumen la perspectiva esencialista en la educación especial.

Se puede y debe identificar a los alumnos que son diferentes de la mayoría.	Se asume que es posible y deseable diferenciar claramente a aquellos alumnos que necesitan ayudas especiales de los que no las necesitan, y que ello repercutirá positivamente, tanto en su educación como en la de aquellos que se terminan considerando como “normales”.
Sólo este pequeño grupo de alumnos requiere ayuda especial.	La educación especial tiende a organizarse en un esquema de "todo o nada". Los alumnos que son considerados "especiales" tienen toda la ayuda especial que cada sistema educativo puede prestarles. El resto del alumnado permanece en los centros ordinarios sin ningún sistema complementario de ayuda y si lo hay es mínimo.
Los problemas de estos alumnos son el resultado de sus deficiencias o limitaciones personales.	Si un alumno tiene dificultades para aprender es, en lo fundamental, <u>porque él</u> tiene algo "mal", algún déficit o limitación que interfiere con el proceso de aprendizaje. Se trata de una "importación" del llamado <u>modelo clínico o médico</u> ; cualquier dificultad de aprendizaje es vista como un síntoma de un déficit que debe ser diagnosticado y tratado.
Las ayudas especiales que precisan los alumnos especiales se prestan mejor en grupos homogéneos de niños con idénticos problemas.	Las ayudas especiales se concentran en "escuelas especiales" o "clases especiales", desde donde es posible ejercer una <u>discriminación positiva</u> , en la medida que se rentabiliza especialistas y recursos especiales. La educación de este alumnado debe ser responsabilidad de un profesorado también "especial", en términos de conocimientos, destrezas y habilidades propias para trabajar con el mismo.
Una vez que un grupo es definido como especial, el resto de la población escolar puede considerarse "normal".	Separados los alumnos especiales, se considera que el resto de los alumnos "normales" no van a precisar ninguna ayuda especial y, en consonancia, no se presta ninguna ayuda extra al profesorado y a los centros que trabajan con alumnos "normales".

En resumen, podríamos decir que la concepción de la educación de los alumnos con discapacidad (y de otros alumnos en situación de desventaja también), desde estos principios refuerza la idea de que sus dificultades son fundamentalmente internas y causadas principalmente por sus déficits; tiende a sobrevalorar el papel de un tipo de diagnóstico centrado en la comprensión del déficit y en su clasificación; deposita la responsabilidad educativa con respecto a la enseñanza para estos alumnos en un "profesorado especializado" y, en consecuencia, limita la responsabilidad del profesorado regular en su educación. También por ello tiende a reforzar la segregación del alumnado a través de dispositivos (aulas, grupos, centros) "especiales" paralelos al ordinario, que concentran y acaparan la mayor parte de los recursos especiales o extraordinarios del sistema. La descripción de Darling-Hamond (2001), es bastante ilustrativa de las razones y consecuencias de estas ideas:

Los programas y organizaciones especiales han proliferado precisamente porque muchos educadores de nuestro país han recibido una preparación relativamente pobre para comprender los procesos de aprendizaje, el desarrollo de los alumnos y la adaptación de la enseñanza. Debido a que la labor docente ha sido considerada como la aplicación de una serie de rutinas dirigidas a alumnos normales, la mayoría del profesorado no se siente preparado para hacerse cargo de los alumnos especiales, es decir, aquellos que aprenden poco con estrategias como las lecciones magistrales y la explicación, los que no hablan el idioma con fluidez, aquellos cuyo desarrollo transcurre con un ritmo o con un modo diferente a los de su misma edad, o quienes presentan pequeños problemas de aprendizaje....La verdad es que la mayoría de los alumnos se ajusta a una o varias de estas descripciones, y ya que las aulas ordinarias son, por lo general, demasiado rígidas para adaptarse a sus necesidades de aprendizaje, en ellas cada vez les va peor a un mayor número de alumnos, que son derivados hacia programas de recuperación o de educación especial. Unos sistemas curriculares inflexibles e insuficientes conocimientos de los profesores, situación esta última que es la causa fundamental de la salida de tales alumnos del aula ordinaria, hacen necesaria la contratación de un mayor número de especialistas, lo que paradójicamente disminuye los fondos para el desarrollo profesional y para la existencia de grupos más pequeños en las aulas, que es lo que a su vez permitiría que los profesores ordinarios atendieran un espectro más amplio de sus necesidades educativas (Darling-Hammond, 2001, p. 264).

En definitiva el resultado de estos planteamientos no hace sino reforzar, a) el condicionamiento "a la baja" de las expectativas (del profesorado y de las familias principalmente) por efecto del proceso de **etiquetaje**, b) el **encasillamiento** de las actuaciones didácticas, c) la **limitación de oportunidades** que finalmente terminan

padeciendo los alumnos y alumnas considerados con *necesidades educativas especiales*, d) el refuerzo de la idea de que la educación especial es una cuestión fundamentalmente de **más recursos**, e) la **segregación escolar** y la “*invisibilidad*” de las personas con discapacidad y, finalmente, f) el **mantenimiento del “statu quo”** (Ainscow,1995).

Si analizáramos estos planteamientos desde un enfoque dramático, (Goffman, 1981) podríamos decir que, al hacernos mirar hacia el alumno con discapacidad o con otras dificultades, al “*iluminar la escena solamente sobre ellos*”, como si fueran los principales protagonistas de la obra, y en ese sentido al resaltar que son sus limitaciones personales la causante fundamental que explicaría sus dificultades para participar en la organización y en el currículo de la enseñanza regular (Slee, 2001a,b), lo que verdaderamente se hace no es sino excluir de la consideración otros factores externos al alumno, *dejar en la penumbra del escenario cuestiones* como la valoración que hacemos de las diferencias humanas, las políticas de provisión de recursos, la formación del profesorado, la organización escolar basada en grupos de edad, los contenidos y objetivos de la enseñanza, en definitiva la “*gramática escolar*” al uso (Tyack y Tobin, 1994), que por ello no se someten a crítica y revisión, lo que contribuye a que en esencia permanezca inalterada. No parece exagerado señalar que termina ocurriendo lo que también observamos en otras esferas de la vida social: que las “víctimas” de un sistema incapaz de adaptarse suficientemente a la diversidad de alumnos que aprenden, terminan apareciendo como las “culpables” de su situación, teniendo que asumir, además, que su exclusión escolar en dispositivos escolares segregados se realiza “por su bien” (Ware, 1999).

Mantendremos en este trabajo que, seguramente, esta *concepción esencialista* (esto es, que *es algo intrínseco* a la naturaleza de las personas con discapacidad el que sea difícil su escolarización fuera de los contextos especializados) ha configurado y sigue configurando, con frecuencia, el pensamiento y la acción de un buen número de personas que trabajan en el sistema educativo, bien sea en el ámbito de lo ordinario como del mundo de la “educación especial”, aunque en muchos casos sobre ellas se haya sobrepuesto en los últimos años *un nuevo decir*, un saber explícito y formalizado (pero no suficientemente interiorizado) y se hayan desarrollado políticas educativas, que se corresponderían con un deseo de modernización y progreso de la educación especial que, ciertamente, ha aportado aspectos

positivos y de mejora de la educación del alumnado con discapacidad, pero que siguen siendo insuficientes.

En este segundo grupo de ideas, tal vez podría decirse que dos conceptos clave vendrían a ser los de “necesidades educativas especiales” e “integración escolar”, los cuales tienen en el *Informe Warnok* (DES, 1978) primero y en la *Declaración de Salamanca* después (UNESCO, 1994), sus hitos más significativos. Esta “reconceptualización” adopta como presupuesto fundamental que las posibilidades de progresos significativos hacia una escolarización de calidad para todos, depende de que asumamos que las dificultades experimentadas por algunos alumnos son el resultado de una interacción entre las condiciones personales de los alumnos y de la forma que hemos elegido de organizar las escuelas, como de los estilos y formas de enseñanza que les ofrecemos. Los principios básicos de este enfoque, que se ha venido en denominar educativo o contextual (Ainscow, 1995), se presentan en la tabla 2.

Tabla 2. Ideas básicas que resumen la perspectiva educativa o contextual en la educación especial.

Cualquier alumno puede experimentar dificultades para aprender en un momento u otro de su escolarización.	Se asume que todos los alumnos pueden tener dificultades para aprender en un momento determinado, no sólo un grupo concreto considerado “especial”.
Las dificultades educativas resultan de la interacción entre las características del alumno y el currículo que la escuela le ofrece.	Se adopta una perspectiva interactiva a la hora de analizar las dificultades de aprendizaje. Éstas no pueden entenderse sin tener en cuenta la intervención educativa que se ofrece desde la escuela.
Los sistemas de ayuda y apoyo deben estar disponibles para todos los alumnos que lo precisen.	Los sistemas de ayuda y apoyo deben organizarse pensando que cualquier alumno puede necesitarlos y en diferentes momentos a lo largo de su escolarización.
La integración social se prepara en la integración escolar.	La escuela ordinaria debe ser un lugar privilegiado para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida y, en definitiva, construir una sociedad integradora.
Los profesores deben asumir la responsabilidad del progreso de todos los alumnos.	La educación de todos los alumnos es responsabilidad del profesor regular del aula y no de un profesorado “especial”.
Deben organizarse sistemas de apoyo al profesorado para que éste pueda asumir sus responsabilidades con todos los alumnos.	El profesorado debe contar con las ayudas y apoyos necesarios para dar una respuesta adecuada a las necesidades de todos y cada unos de “sus alumnos”.

Como resultado de esta conceptualización de la “educación especial”, y de las políticas educativas llevadas a cabo en los últimos veinte años, tanto dentro como fuera de nuestras fronteras, es indudable que se ha producido un importantísimo avance en la educación de muchos alumnos con discapacidad, sin cuyo concurso no estaríamos ahora planteándonos que es necesario seguir avanzado. En coherencia con lo apuntado en la Introducción, no vamos a detenernos en extenso en analizar este proceso, del que cabe resaltar que, en cualquier caso se ha producido con *luces* y *sombras*. Con respecto a las *sombras*, parece haber una notable coincidencia en los últimos análisis y estudios realizados al respecto en nuestro país (Arateko, 2001; Marchesi et al. 2003; ACPEAP, FaPaC, FAPAES y PCEI, 2004; Martínez, 2005), algunos de los cuales hemos resumido y sintetizado a continuación:

- Persistencia de una perspectiva “esencialista” a la hora de entender las dificultades de aprendizaje de los alumnos.
- Existencia de un debate nominalista (integración/inclusión) que puede ser más una rémora para el cambio que otra cosa. En esta línea, la llamada “educación inclusiva” a veces se entiende como una simple actualización o modernización de la “educación especial”.
- Persistencia de las etiquetas sobre alumnos (por ejemplo, “alumnos de integración”) y centros (por ejemplo, “colegios de integración”, “centros “especiales”) con su efecto devastador sobre las expectativas del profesorado, los compañeros y las familias.
- La “delegación de responsabilidad” en los especialistas (profesorado de apoyo, orientadores, etc.) sigue siendo la dinámica que impregna la relación entre el profesorado tutor y los profesionales que se han incorporado a los centros para colaborar y cooperar con él.
- El empobrecimiento del currículo y la limitación de oportunidades que se esconde detrás de determinadas “adaptaciones curriculares”.
- El mantenimiento de esquemas de financiación y dotación de recursos personales y económicos a los centros del estilo de “por cada tantos alumnos con necesidades

educativas especiales, tales recursos”, que ha reforzado la pervivencia de etiquetas y el condicionamiento de expectativas.

- Muy pocos centros de educación especial se han ido transformando en la dirección de convertir los recursos, la experiencia y la profesionalidad que hay en ellos en estructuras de apoyo a los centros ordinarios.
- La concepción y la organización actual de la educación secundaria obligatoria se ha configurado como una barrera “casi” infranqueable para el logro de una educación de calidad para el alumnado con necesidades educativas especiales y, en general, para atender a la diversidad de alumnos que aprenden.
- El derecho a una educación integrada parece que se ha restringido a las etapas obligatorias, de forma que en enseñanzas como el bachillerato, la formación profesional de grado superior o la universitaria, casi se considera un lujo su integración, razón por la cual los recursos disponibles son escasos y a veces los cambios mínimos.
- Las propuestas y las prácticas existentes para la formación inicial y permanente del profesorado no parecen estar cumpliendo su papel en la transformación de la educación escolar hacia valores inclusivos. Por otra parte, no se están cuidando las medidas de desarrollo profesional de los docentes especialmente implicados en estas políticas, lo que actúa en detrimento de su satisfacción y motivación, aspectos necesarios para la movilización de los cambios que es necesario acometer.
- La escuela no se está transformando con la profundidad necesaria para cumplir con la función de hacer realidad los valores y principios de una educación de calidad para todos.

Para superar estas *sombras*, son necesarias muchas líneas de actuación (a niveles macro, meso y micro), pero como apuntamos al inicio del texto, también es necesaria una nueva concepción de la tarea a realizar. No obstante, antes de plantearla y para tratar de evitar que se quede, una vez más, como un simple conocimiento declarativo y no como una conceptualización que integre y organice profundamente nuestras creencias y nuestras prácticas hacia la cuestión de la atención a la diversidad del alumnado, necesitamos revisar, aunque sea brevemente, algo de lo que sabemos sobre las concepciones y el cambio

conceptual, no sea que una vez más caigamos en la ingenuidad de pensar que basta con idear un mundo distinto al que tenemos para cambiar éste.

2.2. Sobre la naturaleza y los procesos de cambio de las concepciones

Siguiendo los análisis de Pozo (2001, 2002, 2003), Schauer y Pozo (2006) en la tabla 3, hemos intentado resumir lo esencial de las principales características de las concepciones por lo que respecta a cuál es su origen, cómo funcionan y cómo pueden cambiarse.

Tabla 3. Características cognitivas de las concepciones. Origen, funcionamiento y procesos de cambio.

CARACTERÍSTICAS	IMPLICACIONES
Se adquieren de forma inconsciente	En su adquisición no media un proceso deliberado, formal, sino que se aprenden como consecuencia de la exposición repetida a determinadas situaciones de aprendizaje informal en la que se repiten ciertos patrones.
Están encarnadas , incorporadas, en nuestra experiencia personal.	Tienen un alto contenido emocional, son algo que sentimos y padecemos, más que algo que conocemos y pensamos. Por esta razón no son fáciles de comunicar ni de compartir y, por ello, en ocasiones hacemos cosas que <i>racionalmente</i> no quisiéramos hacer.
Son pragmáticas, funcionales , un saber hacer, más que un saber decir.	Son “útiles” y eficaces, nos permiten desenvolvernó con bastante acierto en situaciones cotidianas y, por lo tanto, son verdaderas, no son entonces, <i>concepciones erróneas</i> .
Son automáticas .	Se “disparan” de forma automática, no controlada, intuitivamente, frente al carácter deliberativo que tienen las representaciones explícitas.
Son situadas , esto es, dependientes del contexto.	Son muy útiles en un contexto rutinario, repetitivo pero son muy limitadas ante situaciones, condiciones o problemas nuevos.
Forman verdaderas “ teorías ”	No forman “ideas sueltas”, sino teorías con principios y corolarios que <i>organizan</i> o restringen la forma en que nos representamos las situaciones y que modelan no sólo nuestro pensamiento sino también nuestra actuación.

No se cambian fácilmente.	Dada su naturaleza y funcionalidad son resistentes al cambio y éste no se produce por un proceso de simple presentación de otras “científicamente correctas” que suelen ser, además muy “contraintuitivas ² ”. Tampoco es suficiente, aunque es necesario, con tratar de hacerlas explícitas. Se requiere un profundo cambio conceptual, de unas “teorías” por otras más potentes y coherentes, a través de procesos intencionales de reflexión sobre la acción , consistentes en procesos continuos de <i>clarificación</i> de los presupuestos implícitos de nuestras acciones en respuesta a las problemáticas a las que nos enfrentamos (por qué hacemos lo que hacemos y con qué consecuencias).
----------------------------------	---

A la vista de esta caracterización debemos preguntarnos; ¿son los presupuestos de una *educación inclusiva*, a los que nos referiremos en el apartado siguiente, más potentes que los de la *educación especial* a la hora de la formación del profesorado? Nosotros creemos que sí, epistémica y moralmente, aunque desde un punto de vista pragmático quede un largo camino por recorrer, pues como nos dicen Scheuer y Pozo (2006), “*es relativamente fácil tomar conciencia o explicitar lo que hacemos, pero es mucho más difícil explicitar por qué hacemos lo que hacemos ¡y por qué no hacemos lo que pensamos (que deberíamos hacer)!*”.

3. Educación especial para unos pocos o educación de calidad para todos. Los presupuestos de una educación para la inclusión educativa y social

3.1. Las razones y los términos para un cambio

Decía, por un lado, Nitché que “*el que tiene una razón para vivir puede soportar casi cualquier cómo*” y Ortega y Gasset, por su parte, que “*la razón se perfecciona por la multiplicación histórica de sus términos, por el alumbramiento de nuevas perspectivas, y no por el encasillamiento en lo ya conseguido*”. En este apartado queremos hacernos eco

² En efecto, seguramente todos somos, en cierto grado, “intuitivamente realistas” (la realidad existe independiente de mí), “darwinistas sociales” (“cuanto mejor sea más probabilidades de éxito tendré”), con una visión bastante “estática” de la inteligencia y la capacidad de aprender (en consecuencia se puede percibir que es bastante “absurdo” el esfuerzo invertido en la inclusión de los alumnos con discapacidad intelectual, por ejemplo) y “homogeneizadores” (“atendamos mejor a la diversidad del alumnado haciendo agrupaciones según sus capacidades y necesidades”) y lo seguimos siendo aunque sepamos que el conocimiento es una genuina construcción, que la equidad e igualdad educativa son valores necesarios, que la inteligencia es modificable por la acción educativa o que la convivencia en la diversidad pueda ser enriquecedora y positiva para la cohesión social.

de algunas de las razones que han llevado a cuestionarnos la eficacia de las ideas y de las prácticas llevadas a cabo en los últimos años bajo el dictado de esa amalgama de concepciones, entre “esencialistas” y “modernas”, con respecto a la educación especial que hemos delineado anteriormente. Como consecuencia de ello muchos comparten la idea de que es necesario seguir reflexionando sobre nuestras concepciones y políticas educativas con relación a la educación del alumnado en desventaja y, como resultado de esos procesos reflexivos, han llegado al convencimiento de que también necesitamos nuevos términos - como educación inclusiva o para la inclusión -, para referirnos a la educación escolar que deberíamos tener para que la misma contribuyera efectivamente a que todas las personas, sin exclusiones, tuvieran como adultos una vida de calidad.

Como bien sabemos, desde mediados de los años ochenta en España, como en otros muchos países, se viene tratando de desarrollar una política de “integración escolar” dirigida a los alumnos con discapacidad, en la medida que hasta entonces buena parte de ellos eran escolarizados en centros especiales o directamente no se les consideraba “educables” y, por lo tanto, no acudía a ningún establecimiento escolar. Ciertamente, algo semejante estaba ocurriendo con los gitanos (la más importante de las minorías étnicas existentes en España), e incluso las propuestas de escolarización “segregada” de las niñas respecto a los niños que hemos conocido hasta no hace mucho (y que ahora parece revivir), comparten algunos elementos comunes con los alumnos “especiales” (Parrilla, 2002). El análisis pormenorizado de lo ocurrido entre nosotros en estos últimos 20 años como resultado de este proceso de “integración”, se escapa de las posibilidades de este texto, razón por la cual tendremos que ser especialmente globales en nuestras valoraciones y, por lo tanto, también injustos con muchas y más que honrosas excepciones a un panorama que, sin embargo, no parece todo lo positivo que deseáramos.

En efecto, y sin dejar de reconocer que se han producido cambios importantes en un tiempo relativamente corto, a nuestro juicio y el de otros bien podría decirse que, “*no era esto lo que esperábamos y deseábamos*” y si de muestra vale un botón, tomemos como tal lo resumido por Montiel (2002), tras analizar la situación de alumnos con necesidades especiales escolarizados en institutos de educación secundaria de la Comunidad de Madrid,

valorada a través de los análisis de sus tutores, los orientadores de esos centros y buena parte de los equipos directivos en los que están escolarizados:

Sintetizando los datos,... podríamos considerar que el proceso que predomina para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales responde a una integración parcial en la que se privilegia el desarrollo social, pero entendido de una forma muy limitada; la responsabilidad educativa de este alumnado se asigna a los especialistas; la escolarización se realiza con una modalidad de emplazamiento en la que se combina el tiempo fuera para recibir apoyo mediante un currículo paralelo y tiempo dentro del aula con frecuente desvinculación entre la actividad del alumno con necesidades educativas especiales, y el resto de los compañeros. Por otra parte, las relaciones con la familia no son las más adecuadas y existen grandes limitaciones en el contacto con otros recursos socieducativos de la comunidad (Montiel, 2002, p. 307).

En el fondo lo que esta situación transluce es que ese proceso “bienintencionado” de la integración (y en muchos casos exitoso) ha consistido, en otras ocasiones y en muchos lugares, en aceptar, más bien resignadamente, que algunos alumnos³, se “integren” en unos centros escolares que apenas han modificado ni su organización, ni su funcionamiento, ni se han cuestionado su cultura hacia la diversidad del alumnado (López Melero, 2001), de suerte que, para muchos responsables políticos, profesores y profesoras, madres y padres, los alumnos “diversos” siguen siendo los “otros”, los que deben acomodarse a los valores, las normas y el currículo establecido para “los normales” (Booth y Ainscow, 1998). Esta política de “asimilación” a los valores y las prácticas al uso, a “lo correcto” que dirían algunos es, por otra parte, bien conocida entre los analistas de la educación intercultural, con respecto a “la integración” de los alumnos de origen extranjero (AA.VV. 2002; Carbonel i París, 2003).

No era eso a lo que aspirábamos... y en el movimiento plural de reacción y de superación de estas situaciones está, seguramente, una parte importante del origen de esto que hoy llamamos “educación para la inclusión o educación inclusiva” y en el que, si bien es cierto que hay muchos aportes realizados desde la llamadas “educación especial” y

³ No todos, pues recordemos que en el caso que nos ocupa sigue habiendo muchos alumnos escolarizados en centros especiales (un 25% aproximadamente en la Comunidad de Madrid, por ejemplo), al igual que sigue

“educación compensatoria”, la coalición de aliados a favor de un cambio radical y profundo de la educación escolar , de forma que sea posible una escolarización que aúne calidad y equidad sin exclusiones de ningún tipo, es muy amplia y variada, tanto fuera como dentro de nuestro país (Echeita y Sandoval, 2002, Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002; Bolívar, 2002) .

Hay que resaltar que en muchos de estos movimientos, iniciativas o proyectos educativos transformadores encontramos, junto con otros elementos compartidos, un denominador común muy significativo que gira en torno a la creciente preocupación educativa por las dimensiones que configuran el *bienestar personal, emocional y social* de todos los alumnos (López, Carpintero, Del Campo, Soriano y Lázaro, 2006) y muy en particular por el de aquellos que se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad (Echeita, 2006b), de forma que para éstos lo importante no puede ser solamente si están “físicamente” integrados o no, sino también; *¿cómo están esos alumnos en los centros?, ¿en qué medida se sienten acogidos y valorados en el transcurso de las actividades escolares?, ¿hasta dónde se respeta y reconoce su diversidad de necesidades y características?, ¿en qué grado participan o están excluidos, tanto del currículo como de su comunidad?* Para algunos autores esta preocupación se aglutina alrededor del concepto de “participación”, de pertenencia a una comunidad educativa en la que, sea como alumno o como profesor, uno se siente reconocido, aceptado, valorado y satisfecho con su situación personal, a partir de lo cual es también más fácil aprender y enseñar. Hay en todo ello, en definitiva, un reconocimiento explícito de la importancia creciente de esas otras “inteligencias” (la intrapersonal o de equilibrio personal, la vinculada a las relaciones sociales, interpersonales, la cinético-corporal, etc.), tan denostadas en la educación escolar tradicional, pero tan centrales a la hora de poder atribuir no sólo significado sino también sentido al aprendizaje escolar (Coll y Miras, 2001). A este respecto, no está de más recordar, además, que a esta dimensión de “*bienestar emocional*” se le atribuye un papel central tanto en la definición actual que la OMS ha realizado sobre el funcionamiento y la discapacidad (OMS, 2001), como en la comprensión que hoy tenemos sobre la discapacidad intelectual (AAMR, 2004).

habiendo muchas alumnas y alumnos gitanos no escolarizados o que abandonan muy pronto el sistema

Ocurre, por otra parte, que cuando uno empieza a hacerse preguntas, es posible que ya no pueda parar de formularlas y, por esta razón, no es de extrañar que una vez que se hubo iniciado esta línea de cuestionamiento de la capacidad de la educación escolar para responder a la diversidad del alumnado, ya no ha sido posible circunscribirla solamente a unos alumnos en concreto, significados bien por su discapacidad o por sus características personales, salvo que estemos dispuestos a aceptar que algunas exclusiones se den por hecho y sean inevitables y que sólo algunas sean examinadas y atacadas. Estamos, en definitiva, ante un razonamiento y una preocupación que, tarde o temprano, tenía y tiene que llegar a todos los alumnos y las alumnas, en primer lugar, porque el grupo de alumnos sometidos a presiones excluyentes es enorme (por bajo rendimiento académico o fracaso escolar, por cuestiones de salud o por razones de origen, género, clase social, orientación sexual, ...) y porque, en último término, todos los alumnos sin excepción, en un momento u otro, pueden llegar a vivir situaciones de exclusión, invisibles las más de las veces a los ojos de quien no quiere repensar sus principios y sus prácticas escolares (Gentili, 2001). De ahí también que todo ello no cupiera en los límites estrechos de “la educación especial” o de la “educación compensatoria”, y que reclamara un proyecto nuevo, transformador, en sí mismo más inclusivo, y en el que pudieran encontrarse quienes consideran que *“si otro mundo es posible, otra educación escolar es necesaria para todos”*.

Se ha dicho (Ainscow, 2001; Dyson, 2001; Booth, 2006) y con razón, que esta idea de una educación inclusiva tiene, entonces, múltiples lecturas y está sujeta a dilemas y posiciones que, en ocasiones pudieran ser o parecer contradictorias (Marchesi, 1999, Moriñas, 2004). Inclusión y exclusión educativa son, por otra parte, procesos necesariamente unidos y continuos, de forma que mejorar la “inclusión educativa” pasa, sobre todo, por analizar los procesos, las situaciones y los factores que promueven la exclusión y que, en definitiva, se configuran como “*barreras*” para facilitar lo que, en último término vendría a ser la esencia del acto educativo: el aprendizaje. Ahora bien, tómesese nota de que no se trata, para nada, de una apuesta por un acción educativa que promueva simplemente “la felicidad” de “algunos” estudiantes, por encima de sus

educativo.

logros escolares; el objetivo es otro: mejorar el rendimiento y el aprendizaje de **todos los alumnos**, lo cual no puede hacerse si de forma simultánea no se presta atención a todo aquello que configura una autoestima positiva de los aprendices y una vinculación positiva con aquellos que son sus iguales, esto es, su bienestar personal, social y emocional (participación).

Recientemente Booth, Nes y Stromstad (2003) han sintetizado las principales dimensiones o lecturas que subyacen a la aspiración de una educación más inclusiva, resumen que presentamos en la tabla 4 y que nos permite apreciar la amplitud de un marco de acción que sobrepasa, como venimos diciendo, el marco estrecho de la educación especial y con el que, sin embargo, creemos que es más probable que los alumnos con discapacidad encuentren la respuesta educativa que necesitan para alcanzar esa vida de calidad que en todo momento estamos tomando como meta de sus aspiraciones.

Tabla 4. Una panorámica de la inclusión educativa.

Inclusión significa:

Diversidad y, por lo tanto, que:

- La inclusión no tiene que ver con ningún grupo de alumnos en particular, pero les concierne a todos los alumnos en la escuela.
- La diversidad es un valor.
- Hay que minimizar la categorización.

Aprendizaje y participación y, por lo tanto:

- Implica remover las barreras para el aprendizaje y la participación que afectan al profesorado tanto como a los alumnos.
- Supone la participación en la vida académica, social y cultural de la comunidad a la que pertenece la escuela local.
- Implica el derecho de todos los estudiantes a aprender.

Democracia y, por lo tanto, que:

- Todas las voces deberían ser oídas.
- La colaboración es esencial en todos los niveles.

La escuela como totalidad y, por lo tanto, que:

- Las barreras para el aprendizaje y la participación aparecen en todos los aspectos de la escuela. No deberían ser consideradas las primeras aquellas que existen dentro de los aprendices individuales.
- Todos son aprendices: profesores, miembros de la administración y los servicios, estudiantes y miembros de la comunidad.
- Inclusión no es sólo acerca de las prácticas escolares, sino también respecto a la cultura y a las políticas de las instituciones educativas en todos los niveles del sistema.
- Es la escuela como sistema la que tiene que cambiar.

Un proceso que afecta a la sociedad en su conjunto y, por lo tanto:

- La inclusión y la exclusión educativa están relacionadas con la justicia para todos en la sociedad.
- Es una cuestión política y, por lo tanto, conflictiva.
- Es un proceso continuo, no un estado que pueda ser alcanzado, ni un certificado que una vez que se adquiere no se puede perder.

Booth, Nes y Stromstad (2003, p.168)

Un concepto central en el planteamiento de una educación más inclusiva es el de “*barreras para el aprendizaje y la participación*” y con el cual Booth y Ainscow (2002), buscan enfatizar la perspectiva social o contextual que se debiera adoptar respecto a las dificultades de aprendizaje, proponiendo su empleo en lugar del término “necesidades educativas especiales”, cuyo sentido se ha desdibujado para terminar convirtiéndose en una nueva “etiqueta”, una categoría que, una vez más, clasifica a los alumnos y desencadena con facilidad la perspectiva esencialista que tanto ha perjudicado a la educación escolar de los alumnos con discapacidad.

Comprender esta dependencia de las personas con discapacidad (y de cualquier otra persona o alumno en situación de desventaja), de los factores sociales en los que se desenvuelven y con los que interactúan desde sus condiciones personales, nos permite apreciar que, cuando el entorno social que les rodea se hace accesible físicamente, se muestra respetuoso con su diferencia y se moviliza – a través de políticas precisas y coherentes –, para prestar los diferentes apoyos que cada uno precisa, la **discapacidad** se “diluye” y tan sólo nos encontramos con **personas, sin más,** que pueden desempeñar una vida autodeterminada y con calidad. Por el contrario, cuando su entorno se encuentra plagado de “*barreras*” (sociales, culturales, actitudinales, materiales, económicas,...), que dificultan en su caso el acceso al sistema educativo, su permanencia en él con calidad o la transición entre etapas y a la vida adulta, la **discapacidad** “reaparece”. Ahora bien, mientras esta situación de opresión se mantenga, debe servirnos para mostrar el camino que aún nos queda por recorrer.

Es posible mirar al movimiento por la inclusión como esas “*disclosing tablets*” que utilizan los dentistas.⁴ 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

⁴ 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.

inadecuados. La plena inclusión (“full inclusión”), 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 (Sapon-Shevin, 1996, p. 35).

Al sustituir el término de necesidades educativas especiales por el de “**barreras al aprendizaje y la participación**”, la inclusión se dibuja entonces como un proceso que implica, en lo fundamental, identificar y minimizar las barreras al aprendizaje y la participación, que pueden llegar a experimentar cualquier alumno y, con ello, un modo de convertir nuestros valores (equidad, solidaridad, comunidad, democracia, ...), en proyectos de acción (Booth, 2006). Por otra parte, las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: dentro de los centros educativos, en las comunidades o en las políticas locales y nacionales y, dentro de cada uno de ellos, tanto en sus dimensiones más culturales, esto es, con relación a valores, creencias y actitudes compartidas, como en aspectos concretos y precisos de sus planes de acción, de su organización o de su funcionamiento.

3.2. Preguntas para pensar y mejorar la inclusión educativa

Este concepto de barreras para el aprendizaje y la participación ha sido desarrollado y “operativizado” en el “*Index for Inclusión*” (Booth y Ainscow, 2002), que ha sido traducido y adaptado al castellano bajo el título *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva*. Se trata de un manual de autoevaluación que sirve a los centros docentes para dos tareas fundamentales. En primer lugar, para revisar el grado en el que sus proyectos educativos, sus proyectos curriculares y sus prácticas de aula más concretas, tienen una orientación inclusiva, facilitando la identificación de las “barreras” en esos aspectos que estuvieran limitando la participación y el aprendizaje de determinados alumnos. El documento es también, en segundo lugar, una guía sencilla para iniciar y mantener un proceso continuo de mejora, en términos de eliminación o minimización de las barreras sobre las que el propio centro haya considerado prioritario intervenir. Se trata de un proyecto de amplia difusión internacional (Vaughan, 2002), cuyas

experiencias de uso empiezan a ser evaluadas y difundidas (Rustemier y Booth, 2005) En esta misma línea no está de más recordar, de nuevo, que el *Index* no se circunscribe, ni mucho menos, a su utilización en el ámbito de la educación de los alumnos con discapacidad y que existen otros proyectos que comparten postulados, preocupaciones y retos similares en torno a lo que debe ser una educación de calidad para todos, como el *Proyecto de Educación Cívico Intercultural del Centro (PECIC)* desarrollado por el equipo de Carbonel i París (2002).

El *Index* se organiza en torno a tres *dimensiones*, dentro de cada una de ellas se contemplan *dos secciones* o subdimensiones relevantes, con un conjunto de *indicadores* que permiten concretar en cada caso su significado, junto con una serie de *preguntas* para estimular y orientar la reflexión compartida sobre cada una de los mencionados indicadores. La primera dimensión tiene como finalidad analizar la existencia de “**culturas inclusivas**” en el centro escolar. Se considera que para avanzar en esa dirección es necesario, sobre todo, la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que todos y cada uno de sus miembros – profesorado, alumnado, personal de administración y servicios y familias, se sientan valorados.

La cultura escolar condicionará la segunda dimensión que se propone, “elaboración de **políticas inclusivas**” en el centro. Se trataría de analizar hasta qué punto, los valores que impregnan la inclusión se plasman y vertebran en todas y cada una de las políticas que se llevan a cabo en el centro. Las decisiones curriculares y organizativas que se adoptan, los apoyos y la coordinación de los mismos o los planes de acción tutorial, serán elementos fundamentales en la capacidad del centro para responder entonces a la inclusión de sus alumnos.

Por último, es evidente que la exclusión y la inclusión educativa aparecen en el desarrollo de las “**prácticas de aula**”, sin duda, condicionadas positiva o negativamente por la cultura y las políticas existentes en el centro, pero también en cierto grado independientes de aquellas. En este sentido, el *Index* nos invita a revisar y reflexionar sobre el hecho de si tanto las actividades que se desarrollan en el aula como aquellas otras de tipo

extraescolar son *accesibles para todos*⁵ los alumnos, teniendo en cuenta para ello sus necesidades, conocimientos y experiencias. Para que ello sea posible, se requiere la movilización y “orquestración” de todos los recursos que tanto de la escuela como las instituciones de la comunidad pueden ofertar, de ahí también que esta movilización se convierta en un objeto de análisis y reflexión constante a lo largo de todo el *Index*.

Dimensiones, secciones, indicadores y preguntas configuran entonces un amplio y coherente corpus de aspectos positivos, de facilitadores para la inclusión, los mismos que cuando no están satisfactoriamente desarrollados en las escuelas infantiles⁶, los colegios o los institutos se configuran como singulares barreras para el aprendizaje y la participación. Al hacerlo estaríamos “moviendo el foco” desde nuestras preocupaciones esencialistas hacia factores que, por otra parte, son cambiables a través de una acción educativa con voluntad de mejora. En la Tabla 5 se presentan las dimensiones y los indicadores con el deseo de que el lector haga el ejercicio de revisar su validez para el propósito de avanzar hacia centros escolares realmente capaces de atender a la diversidad del alumnado, incluidos aquellos alumnos con discapacidades graves.

Tabla 5. Dimensiones, secciones e indicadores del *Index*.

Pero si bien el *Index* se centra en la detección de barreras al aprendizaje y la participación en el marco del centro escolar, tales barreras pueden aparecer también, como ya hemos indicado, en otros planos o sistemas relevantes para hacer de los centros plataformas de la inclusión social. Recientemente el profesor Ainscow (2005) nos ha ofrecido también otras preguntas susceptibles de generar procesos de reflexión y cambio que afectan en esta ocasión a las autoridades educativas en sus procesos de definición, apoyo y gestión de las políticas de inclusión. La tabla 6 recoge dichas preguntas.

⁵ Deberíamos empezar a pensar en utilizar los principios de *accesibilidad universal y diseño para todos* (tan nucleares a la *Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad*) también en el ámbito educativo (“*diseño curricular para todos*”), como alternativa a tantas “adaptaciones curriculares” que no reflejan sino un currículo empobrecido para tantos y tantos alumnos con discapacidad.

⁶ Existe una versión del *Index* pensada y adaptada específicamente para la etapa de la Educación Infantil (Booth y Ainscow, 2004).

Tabla 6. Barreras para la inclusión en las administraciones educativas.

<ul style="list-style-type: none">▪ ¿Está bien definido lo que es inclusión?▪ ¿Tenemos líderes y administradores que comparte una clara visión al respecto?▪ ¿Las actitudes que encontramos son para ayudar o para hacer más difícil la tarea?▪ ¿Los esquemas de financiación y apoyo a las escuelas ayudan a la inclusión o a la larga la perjudican?▪ ¿Existen esquemas que permitan el apoyo de las escuelas entre sí?▪ ¿Los centros de educación especial apoyan o debilitan la inclusión?▪ ¿Hay una buena coordinación con otras agencias y servicios, como los de salud?▪ ¿Existe una política de evaluación y recopilación de evidencias empíricas unidas con la definición de inclusión?▪ ¿Hay buenos planes de formación permanentes para apoyar las iniciativas de los centros hacia la inclusión?
--

Seguramente más de uno pensará que esta causa de *la inclusión educativa* es “*una causa perdida*”, a tenor de la envergadura de los cambios necesarios y que, por lo tanto, el esfuerzo por abrazarla sería, antes o después, un esfuerzo inútil. Nosotros no lo creemos así, al contrario, más bien compartimos con Fullan (2001, p. 300) el principio de que “*las únicas causas por las que merece la pena luchar⁷, son las causas perdidas*”. Dicho en otros términos, como fácilmente puede intuirse, nos queda un largo y difícil camino por recorrer, pero ello no debería ser motivo para caer en la desesperanza o el desaliento ante la complejidad de las tareas, seguramente interminables, que hay que seguir afrontando. Precisamente, en los últimos años los estudiosos del cambio educativo (Hargreaves, 2001) nos han hecho ver la importancia que tiene para el éxito de éste, el manejo de las diferentes emociones que experimentan los actores educativos implicados en este escenario.

⁷ *Perecer*, diría Pablo Milanés.

4. Estrategias y emociones para un cambio deseable

Ha sido Senge (1995) quien ha hablado de las palancas (“*levers*”) como acciones que pueden realizarse para cambiar el comportamiento de una organización y de los individuos dentro de ella. En su argumentación destaca la idea de que quienes deseen promover cambios dentro de una organización deben ser especialmente habilidosos para determinar cuáles son tales palancas y los puntos de apoyo pertinentes. En este sentido, él sugiere que, a menudo, demasiadas iniciativas para tratar de llevar a cabo cambios a gran escala en las organizaciones, fallan por desatención a estas palancas o por ser éstas débiles o de poca fuerza (“*low leverage*”). O dicho de otra manera, tienden a cambiar la apariencia de las cosas (el conocimiento explícito de las personas), pero no como trabajan o se comportan (ni sus concepciones profundas). Posibles ejemplos de estas palancas débiles en el ámbito de la educación inclusiva son la producción de documentos, las grandes conferencias de expertos o la mayoría de las actividades de formación permanente. Aunque dichas iniciativas puedan contribuir en algo al cambio, a la larga no suelen conducir a cambios significativos ni en la forma de pensar ni en las prácticas. Por lo tanto, es evidente que una tarea crucial que tenemos que enfrentar sin dilación es la de buscar elementos y procesos, seguramente menos obvios, pero necesariamente con mayor capacidad para ser palancas más potentes a la hora de promover esfuerzos que ciertamente lleven el cambio a los centros escolares atravesando las concepciones de su profesorado.

A este respecto los trabajos desarrollados por Ainscow y otros en el marco global de lo que han denominado *investigación colaborativa* (Ainscow, Dowes, Farrel y Frankham 2004; Ainscow, Booth y Dyson, 2003; Ainscow, 2005), están poniendo de manifiesto que las siguientes son algunas de esas estrategias que pueden servir de palancas fuertes y puntos de apoyo para un cambio deseable:

- La observación mutua de clases seguida de una discusión estructurada sobre lo desarrollado.
- Discusión en grupo de grabaciones en vídeo del trabajo de un colega.
- Discusión de evidencias estadísticas sobre resultados académicos, niveles de absentismo o conflictos de convivencia, entre otros.
- *Datos procedentes de entrevistas con alumnos y familias.*

- Planificación colaborativa de clases (“*study lessons*”) y revisión conjunta de resultados.
- Actividades de *formación en centros* basadas en estudio de casos o en datos procedentes de entrevistas.
- Cooperación entre centros escolares, incluidas visitas mutuas para ayudar a recopilar información relevante.

A través de estas iniciativas lo que se busca de forma muy especial es generar la *sorpresa* que permita desencadenar el proceso de reflexión individual y grupal que lleve al profesorado a hacer explícitas sus concepciones rutinarias y a promover, en su caso, cambios en las mismas conforme a principios y criterios más coherentes con sus valores declarados. Detrás de todo ello están los beneficios que reporta para los lugareños “*la mirada del forastero*”⁸. Un *forastero* que a veces está en la clase de al lado tratando de enseñar como nosotros, que le tenemos sentado en nuestras aulas o que bien puede ser ese investigador, a modo de “*amigo crítico*”, que está dispuesto a colaborar con el profesorado en esa tarea.

Además de la *sorpresa*, algunas de esas propuestas, como las de escuchar directa o indirectamente a los alumnos más vulnerables o a sus familias (ANSHDA, 2005; Mendo, 2005), tiene la capacidad de generar *emociones que ayudan al cambio*, porque como nos comenta Ballard (2003), ocurre algo importante cuando uno se identifica con una persona “herida”; la emoción – incluida la pena y la rabia –, hace más factible que la gente *plante cara* a políticas opresivas y dañinas. Es cierto que también necesitamos emociones positivas para el cambio, empezando por la *esperanza*, una emoción imprescindible ante la evidente *causa perdida* sic, que supone la inclusión educativa y que “*no consiste en una simple visión ingenua y luminosa de la vida, sino en la capacidad de no entrar en pánico en situaciones graves y de encontrar modos y recursos para abordar problemas difíciles*” (Fullan, 2001 p. 302).

Y la mejor forma de no entrar en la barrena de la desesperanza y de encontrar modos y recursos para hacer frente a la complejidad de la inclusión educativas es

⁸ “*La costumbre te vuelve el mundo opaco; los sitios en los que vives habitualmente no los ves. La mirada del forastero es muy beneficiosa*”(Antonio Muñoz Molina *Babelía*, *El País*, 28/02/04, p.3)

establecer amplias y sólidas “redes de colaboración, interdependencia, ayuda y apoyo mutuo” en el interior de los centros y entre éstos y su comunidad educativa y local (Echeita, Ainscow, Martín, Soler, Alonso, Rodríguez, Parrilla, Font, Duran y Miquel, 2004). Sin ese respaldo y sin la capacidad que genera la cooperación y la sinergia de muchos, entonces sí será inviable hablar de “educación inclusiva”.

En otro texto (Echeita, et al., 2004), hemos analizado como más detalle las características esenciales de esa “red” de soporte y ayuda mutua que se tiene que tejer a múltiples niveles y que tiene que estar bien entrelazada. Recordemos ahora simplemente, en primer lugar, la necesidad de ir avanzando hacia configurar los centros escolares como auténticas “*Comunidades de Aprendizaje*”, abiertas a la participación efectiva de todos, profesores, alumnos, familiares, voluntarios y comunidad, en pos de objetivos soñados y compartidos (Elboj et al. 2002). Esas comunidades de aprendizaje, se tornan sólidas y receptivas a la innovación y el cambio si el profesorado es el primero en hacer efectivas entre ellos las estrategias de colaboración y ayuda mutua, a través, por ejemplo, de iniciativas como *los “grupos de apoyo entre profesores”*. Cuando los centros escolares cuentan a su vez con el respaldo explícito, la confianza y el apoyo de las familias, será más fácil para todos sobrellevar las dudas y los conflictos de valor que una empresa tan compleja como ésta indudablemente suscita. No menos importante a este respecto es cuando se rompe el esquema de “un profesor/un grupo” y se acepta que es posible y necesario que “dos tutores” trabajen juntos en un aula para atender, por ejemplo, a grupos de alumnos que requieren sistemas de comunicación diferentes en función de sus necesidades, algo que empieza a ocurrir, por ejemplo, en los centros considerados “bilingües” para los alumnos sordos. La red continúa fortaleciéndose si no despreciamos la capacidad *de ayuda mutua entre el profesorado* ni los innumerables efectos positivos que la *propia cooperación entre los estudiantes* tiene sobre su aprendizaje y desarrollo personal, de forma que éstos *cooperan para aprender y aprenden a cooperar* siendo, a su vez, una de las capacidades definidas como “pilar de la educación en el siglo XXI”. Por extensión, cuando *los centros cooperan entre sí*, (“ordinarios y especiales”), se ayudan y se abren a compartir alumnos, recursos y conocimientos, se encuentran con un respaldo inigualable para adentrarse en la turbulencia de los cambios y las innovaciones No está de más señalar,

por último, que esa red se refuerza sobremanera si encuentra en los investigadores un apoyo necesario para su trabajo de indagación e innovación, apoyo que no siempre está disponible, porque pocas veces la investigación conecta con las preocupaciones de los prácticos en la forma y bajo las constricciones en las que ellos se las formulan.

Ninguna línea de acción es por sí misma suficiente para cambiar las concepciones del profesorado y la gramática escolar que tan obtusamente se contraponen a nuestros valores, porque como se ha puesto de manifiesto por aquellos que llevan tiempo desarrollando estas iniciativas (Ainscow, 2005), el hecho de tener la oportunidad de enfrentarse a situaciones que pueden interrumpir el curso habitual de pensar *puede* crear un espacio para la reflexión sobre las propias ideas y esquemas de acción, pero no son en sí mismos mecanismos que conducen al desarrollo de centros y prácticas más inclusivas. Pero sin tales oportunidades es seguro que ese progreso, aunque sea lento y complejo, como hemos visto al analizar los procesos de cambio de nuestras concepciones, no llegará nunca.

Las personas con discapacidad nos interpelan desde hace tiempo para que llevemos a cabo un cambio radical en nuestras concepciones y en las políticas dirigidas hacia ellas basadas, frecuentemente, en su consideración de sujetos pasivos de nuestra caridad y conmiseración. Transformar en esta ocasión nuestras concepciones educativas, las políticas que en ellas se apoyan y, en último término, las prácticas concretas del día a día con vistas a que la educación escolar tenga la función estratégica que le corresponde en el progreso hacia una vida de calidad, resulta complejo, difícil y en ocasiones frustrante. Pero tenemos los valores que nos impulsan a hacerlo (igualdad y no-discriminación), también sabemos qué podemos hacer (identificar y remover las barreras que puedan limitar el aprendizaje y la participación de cualquier alumno) y nos acompañan, además, las emociones necesarias para el cambio (esperanza, rabia, confianza...). De faltarnos algo sería, seguramente, determinación y voluntad para intentarlo.

Las personas con discapacidad comparten, en mayor o menor grado, con otros colectivos de personas vulnerables injustos procesos de discriminación, desventaja y exclusión social que les afectan tanto en el ámbito educativo como en otras esferas de la vida personal y social. Por esa razón creemos también que sería positivo para todos ellos intentar salir de los

compartimentos estancos en los que las *políticas sociales focalizadas* (Castel, 2004) les han situado (personas con discapacidad, inmigrantes, desempleados de largo duración, jóvenes sin cualificación,...), y trabajar más unidos contra aquellos procesos excluyentes que les amenazan, de una u otra manera, a todos ellos por igual. Creemos que las organizaciones de personas con discapacidad están en una posición adecuada para dar buen ejemplo al respecto. Terminamos este texto como lo empezamos, pensando que difícilmente puede hablarse de una vida de calidad para algunos si la calidad de vida de muchos es injustamente desigual. El espacio de la educación escolar es un ámbito imprescindible para trabajar en pos de esta aspiración.

Referencias

- A.A.M.R. (2004). *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo* (trad. de M.A. Verdugo y C. Jenaro) Madrid: Alianza. [V.O.: *Mental retardation. Definition, classification and systems of supports* (10ª ed). Washington, DC: AAMR. 2002].
- AA.VV.(2002). Monográfico. Interculturalismo y ciudadanía. Para salir de la exclusión social. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 9-121.
- ACPEAP, FaPaC, FAPAES & PCEI (2004). *Conclusiones de las Jornadas sobre modalidades de inclusión escolar de los alumnos con discapacidad*. Madrid: CEAPA.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea (2001, 3ªed). [V.O.: *Special needs in the classroom: a teacher education guide*. UNESCO, 1994].
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para la mejorar las instituciones escolares* (trad. de P. Manzano). Madrid: Narcea. [V.O.: *Understanding the development of inclusive schools*. Londres: Flamer Press, 1999].
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- Ainscow, M.; Booth, T. & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125-139.
- Ainscow, M.; Dowes, A.; Farrel, P. & Frankhan,J. (2004). Investigación-acción. Una propuesta para el desarrollo de prácticas inclusivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 54-59.
- ANSHDA (2005). *Testimonios de madres con hijos hiperactivos*. Madrid: J de J Editores.

- Arateko (2001). *La respuesta a las necesidades educativas especiales en la CAPV*. Bilbao: Arateko.
<http://www.arateko.net/webs/iextras/nec-educativas2000/nec-educativas.pdf>
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Ballard, K. (Ed.) (1999). *Inclusive Education: International voices on disability and justice*. Londres: Falmer Press.
- Ballard, K. (2003). The analysis of context: some thoughts on teacher education, culture, collaboration and inequality. En T.Booth, K. Nes & M. Stromstad, (Eds.), *Developing inclusive teacher education* (pp 59-77). Londres: Routledge Falmer.
- Barton, L. (Coomp.) (1998). Discapacidad y sociedad (Trad. cast. R. Filella). Madrid: Morata [V.O.: *Disability and society: Emergin issues and insights*. Londres: Logran, 1996].
- Bolivar, A. (2002). Nuestra propuesta de educación democrática *Cuadernos de Pedagogía*, 317, 53-56.
- Booth (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo & F.B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Booth, T. & Ainscow, M. (Eds) (1998). *From them to us. An international study of inclusion on education*. Londres: Routledge.
- Booth, T. & Ainscow. M. (2002). *Index for inclusión. Developing leaning and participation in schools* (2ªed). Manchester: CSIE [trad. de A.L. López, D. Durán. G. Echeita, C. Giné, E. Miquel & M. Sandoval. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva consorcio.educacion.inclusiva@uam.es. 2002].
- Booth, T. & Ainscow, M. (2004). *Index for inclusion. Developing learning, participation and play in early years and childcare*. Bristol: CSIE.
- Booth, T., Nes, K. & Stromstad, M. (Eds.) (2003). *Developing inclusive teacher education*. Londres: Routledge Falmer.
- Carbonell i París F. (2002). Para una educación obligatoria de calidad *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 109-114.
- Carbonell i París, F. (2003). La integración de los diferentes. *Boletín de la Asociación de Enseñantes con Gitanos*, 21/22, 51-59.
- Carrión, J.J. (2001). *Integración escolar: ¿plataforma para la escuela inclusiva?* Málaga: Aljibe.

- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión (trad. de I. Agoff). En S. Karsz (Comp.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 55-88). Barcelona: Gedisa. [V.O.: *L'exclusion, definir pour in finir*. París: Dunod, 2000].
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (3 vols.). Madrid: Alianza.
- Coll, C. y Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi, (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, Vol.2* (pp. 331-356) Madrid: Alianza.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. (trad. de F. Marhuenda y A. Portela) Barcelona: Ariel [V.O.: *The right to learn*. San Francisco: Jossey Bass,1997].
- D.E.S. (1978). *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.
- Dirección General de Servicios Sociales (2005). Conclusiones Jornada de Trabajo Mujer + Discapacidad” celebradas en Madrid, en noviembre de 2004. Recuperado el 8 de marzo de 2005, de <http://www.madrid.org/comun/serviciosSociales/>
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán de Urríes (Eds.), *Apoys, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- EADSN (2003). *Special education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 european countries*. Middefart: European Agency for Development in Special Needs Education. <http://www.european-agency.org>
- Echeita, G. (2006a) *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones* Madrid: Morata.
- Echeita, G. (2006b). Ojos que no ven corazón que no siente. Cuando los procesos de exclusión escolar se vuelven invisibles. En M.A. Verdugo & F.B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 219-229). Salamanca: Amarú.
- Echeita, Ainscow, Martín, Soler, Alonso, Rodríguez, Parrilla, Font, Duran & Miquel (2004). Escuelas inclusivas, *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 49-80.
- Echeita, G. & Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.

- Echeita, G. & Verdugo, M.A. (Eds) (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva* Salamanca: Publicaciones INICO.
- Elboj, C.; Puigdemívol. I; Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona: Graó
- Fulcher, G. (1989). *Disabling politics? A comparative approach to Education Policy and disability*. Londres: Falmer.
- Fullan, M. (2001). Emoción y esperanza: conceptos constructivos para tiempos complejos (trad. G. Vitale). En A. Hargreaves (Coord.), *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador* (pp. 296-317). Madrid: Amorrortu [V.O.: Rethinking educational change with heart and mind. Alexandria, VA: ASCD, 1997].
- Galofre, R. & Lizán, N. (2006). Una escuela para todos: la integración educativa veinte años después. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Gentili, P. (2001). Un zapato perdido *Cuadernos de Pedagogía*, 308, 24-30.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Filadelfia. University of Pensilvania Press.
- Gómez-Vela, M. & Verdugo, M.A. (2004). El cuestionario de evaluación de la calidad de vida de alumnos de educación secundaria obligatoria: descripción, validación inicial y resultados obtenidos tras su aplicación en una muestra de adolescentes con discapacidad y sin ella. *Siglo Cero*, 35(4), 5-17.
- Hargreaves, A. (Ed.) (2001). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador* (trad. G. Vitale) Madrid: Amorrortu [V.O.: Rethinking educational change with heart and mind. Alexandria, VA: ASCD, 1997].
- Jiménez, A. y Huete, A. (2002). La discriminación por motivos de discapacidad. Madrid: CERMI. <http://www.cermi.es>
- Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (*BOE*, 3 diciembre de 2003).
- López, F.; Carpintero, E.; Del Campo, A.; Soriano Rubio, S. & Lázaro, S (2006). Desarrollo personal y social. *Cuadernos de Pedagogía*, 356, 54-79.
- López, M. & Carbonell, R. (Coords) (2005). *La integración educativa y social*. Barcelona: Ariel.

- López Melero, M. (2001). La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha por las desigualdades. En A. Sipán (Ed.), *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. (pp. 31-64) Zaragoza: Mira Editores.
- Marchesi, A. (1999). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas En A. Marchesi, C. Coll, & J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. 3. (pp.21-44) Madrid: Alianza.
- Marchesi, A.; Martín, E.; Echeita, G; Babío, M.; Galán, M.; Aguilera, M.J. & Pérez, E. (2003). *Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Informe de Investigación presentado al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid <http://www.dmenor-mad.es>
- Martín, E. & Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín & M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), 1-31. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART2.pdf>
- Mendo, A. (2005). *Nadie tan feliz: nuestra vida con Javier*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- Montiel, L. (2002) *Análisis de la puesta en marcha del programa de integración en los centros públicos de educación secundaria de Madrid. El papel del departamento de orientación en su desarrollo*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Tesis doctoral inédita
- Moriñas, A. (2004). *Teoría y práctica de la Educación Inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- OECD (1995). Integrating students with special educational needs into mainstreaming schools. París: OECD.
- Onrubia, J. (Coord.) (2004). *Criterios psicopedagógicos y recursos para atender a la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- O.M.S. (2001). CIF. Clasificación internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud. Madrid: IMSERSO, OMS y OAS.
- Orcasitas, R. (2005). 20 años de integración escolar en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Haciendo historia. Construyendo un sistema educativo de calidad para todos. En *Actas del Congreso Guztientzaro Eskola*. (pp.35-94). Victoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Pozo, J.I. (2001). *Humana mente: el mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata.
- Pozo, J.I. (2002). La adquisición de conocimiento científico como un proceso de cambio representacional. *Investigações em ensino de ciencias*.
www.if.ufrgs.br/public/ensino/revista.htm
- Pozo, J.I. (2003). *Adquisición de conocimiento* Madrid: Morata
- Pozo, J.I. (2006). Culturas de aprendizaje para la sociedad del conocimiento. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín & M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Pozo, J.I. & Rodrigo, M.J (2001). Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual *Infancia y Aprendizaje*, 24(4), 407-242.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez Echevarría, M.P., Mateos, M., Martín, E. & De la Cruz, M. (2006), *Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza*. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín & M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Riddell, S. (1996). Teorizar sobre las necesidades educativas especiales en un clima político cambiante (trad. R. Filella). En L. Barton (Ed.), *Discapacidad y sociedad*. (pp.99-123). Madrid: Morata [V.O.: *Disability and Society: Emergin Issues and Insights*. Londres: Logran, 1996].
- Rustemier, S.& Booth, T. (2005). *Learning about the Index in use, a study of the use of the 'Index for inclusión' in schools an LEAS in England*. Bristol:CESIE
- Sapon-Shevin, M. (1996). Full Inclusion as Disclosing Tablet: revealing the flaws in our present system, *Theory into practice*, 35 (1), 35-41.
- Scheuer, N.& Pozo, J.I. (2006). Teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín & M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Senge, P. (1995). *La quinta disciplina en la práctica*. Barcelona: Ediciones Granica.
- Slee, R (2001). Social justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 5 (2/3), 167-177.

- Slee, R.; Weiner, G. & Tomlinson, S. (2001). *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar* (trad. de R. Filella). Madrid: Akal [V.O.: *School effectiveness for whom?* Londres: Falmer Press, 1998].
- Schalock R.L. (2006). La calidad de vida como agente del cambio: oportunidades y retos. En M.A. Verdugo & F.B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 15-39). Salamanca: Amarú.
- Schalock, R.L. & Verdugo, M.A. (2003). *Calidad de Vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. (trad. de C. Jenaro y M. A. Verdugo) Madrid: Alianza [V.O.: *Handbook of quality of life for human service practitioners* American Association for Mental Retardation, 2002].
- Skrtic, T.M. (1991). Students with special educational needs: Artefacts of the traditional curriculum En M. Ainscow (Ed.), *Effective Schools For All* (pp. 20-42) Londres: Fulton.
- Skrtic, T.M. (Ed.) (1995). *Disability and Democracy: Reconstructing (Special) Education for Postmodernity*. Nueva York: Teacher College Press.
- Tyack, D. & Tobin, V. (1994). The 'grammar' of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-480.
- UNESCO (1994). Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Vaughan, M. (2002). An Index for Inclusion *European Journal of Special Needs Education*, 17(2) 197-201.
- Verdugo, M.Á. & Jordán de Urríes F.B. (Coords.) (2006). *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- Vlachou, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.
- Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 3-21.
- Ware, L. (1999). My kid, and kids kinda like him. En K. Ballard (Ed.), *Inclusive Education: International voices on disability and justice* (pp.45-57). Londres: Falmer Press.
- Wehmeyer, M.L. (2003). Autodeterminació i acces al curriculum general. *Supports*, 7 (2), 78-90.