

Alcances pertinentes para el enfoque de una escuela inclusiva*

Pertinents reaches for an inclusive school's focus

LUCY SEPÚLVEDA VELÁSQUEZ**

RESUMEN

En los contextos educativos se ha ido introduciendo, de manera lenta y eficaz, el término de "escuela inclusiva". Ahora bien, ¿A qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de comunidad, escuela, aula inclusiva? ¿Qué significa unir los dos sistemas, el de educación especial y de educación general en una única ordenación? ¿Cuál es la filosofía de un tratamiento justo e igual? Estas y otras interrogantes pretendemos analizar en los planteamientos que desarrollamos, para ello, partimos desde los orígenes del dilema de integración educativa hasta llegar a un paradigma innovador y renovado de atención a la diversidad en las respectivas comunidades escolares.

Palabras clave: Integración-inclusión escolar, escuela inclusiva, comunidad educativa.

ABSTRACT

In educative contexts, it has been introduced, in a slow and efficient way, the term "inclusive school". Now then, what are we referring to when talking about community, school, inclusive classroom? What does it mean to join both systems, one related to special education, and the other to general education, in a unique order? Which is the philosophy of an equal and fair treatment? These and other questions we intend to pose and answer in the whole statements we are developing. To do so, we start from the origins of the educative integration dilemma, until we get to an innovative and renewed model of attention to diversity in the respective scholar communities.

Keywords: Integration, inclusion scholar, inclusive school, educative community.

Recibido: 24/10/08. Aceptado: 25/11/08.

* Este artículo se enmarca dentro de la investigación realizada sobre la "Actitud docente hacia la integración educativa de alumnos con síndrome autista Asperger o de alto funcionamiento en el aula regular". Estudio que se llevó a cabo en el País Vasco, Vizcaya, España.

** Doctora por Universidad del País Vasco. Programa en Psicodidáctica. Bilbao, Vizcaya, España. Participante del módulo "Educación Diferencial e Integración Escolar". Programa Segunda Titulación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. E-mail: lucyrosen@euskalnet.net

INTRODUCCIÓN

El reto principal, que afrontan los sistemas educativos en todo el mundo, se centra en cómo favorecer la inclusión. En algunos países, la educación inclusiva es considerada como un enfoque para atender a alumnos con discapacidades dentro de entornos educativos generales. Sin embargo, a nivel internacional se considera, cada vez más, como una reforma que responde a la atención a la diversidad en todo su rigor y naturaleza. El argumento que se desarrolla en este estudio pretende resumir que la educación inclusiva lleva implícito, por una parte, incrementar la participación de los alumnos tanto en la cultura, como en el currículo de las escuelas y comunidades y, por otra, adoptar una formulación que implique reducir la exclusión del alumnado de la cultura y de las comunidades. Congruente con esto último, el objetivo de mejora de la escuela inclusiva radica en la eliminación de los procesos de exclusión en la educación, que son una consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, etnicidad, religión, género y habilidad. Como tal, partimos de la premisa que la educación es un derecho humano básico y es el fundamento de una sociedad más justa y equitativa.

LA INCLUSIÓN: NUEVA ESTRUCTURA EDUCATIVA

Centrándonos en el antecedente relacionado con *educación para todos*, podemos iniciar este escrito destacando el movimiento, a nivel educacional, surgido en los EE.UU. a mitad de los años ochenta del siglo pasado, nacido justamente a raíz de la polémica suscitada con motivo de la reforma de enseñanza que se impulsaba desde la Administración en aquel país.

Will (1986) y Wang, Reynolds y Walberg (1986) fueron unos de los promotores de esta acción renovadora, quienes centraban prioritariamente el objetivo de la futura reforma en tres aspectos claves:

- Unir los sistemas, el de educación especial y de educación general, en una única ordenación.
- Educar el mayor número de alumnos con deficiencias en aulas regulares compartiendo las mismas oportunidades y recursos de aprendizaje.
- Educar a los niños con deficiencia mental, media y de alto riesgo, en aulas ordinarias.

Las recomendaciones que se hacían alrededor de esta problemática emergente tenían el siguiente matiz:

1. Planificar de forma conjunta la educación especial y general, combinando métodos más eficaces con el sistema de enseñanza integrada.
2. Favorecer, desde la Administración, formas de educación más integradas para alumnos que se encuentren en programas específicos.

Los defensores de este nuevo acontecer educativo (Stainback y Stainback, 1982, 1984; Will, 1986; Wang *et al.*, 1986) habían constatado, previamente, que muchos estudiantes con deficiencias académicas y sociales iban abocados al fracaso escolar, con la consiguiente desatención por parte de los educadores, que tardaban en reconocer y responsabilizarse de la educación de este alumnado. Además es preciso recordar que, por esas fechas, se contaba con una política federal (EE.UU.), cuya modalidad en este ámbito se asentaba en que la educación de estos escolares era responsabilidad de especialistas.

Basado en estos inicios, los estudiosos del tema advirtieron esta casuística y preconizaron un nuevo matiz respecto a la concepción educativa. En este contexto Grau Rubio (1998) señala que “una nueva reforma de la enseñanza debía responder a un imperativo moral y ético con el fin de eliminar la segregación de los alumnos con deficiencias, y la inclusión era el medio más eficaz para lograrlo” (p. 26) El objetivo en sí suponía modificar la forma de ejercer docencia del profesorado y la búsqueda de nuevos programas educativos que potenciaran sistemas consultivos y de enseñanza mucho más cooperativa, es decir, aunar la labor entre profesores ordinarios apoyados por especialistas o actuación conjunta de profesores ordinarios y especializados, en aulas ordinarias.

Este tipo de enseñanza, en régimen de integración total, no era posible realizarlo con un solo profesor; para ello se precisaba desarrollar un sistema que facilitase el trabajo conjunto, creando equipos de profesores ordinarios y del personal especializado, los cuales mediante la consulta, comunicación y mutua colaboración desarrollaran una enseñanza efectiva y eficaz. De ese modo se unificaban criterios de educación especial y general frente al sistema dicotomizado existente hasta ese entonces (Stainback y Stainback, 1982, 1984, 1989, 1992, 1999; Will, 1986; Reynolds, 1989; Pugach y Jonson, 1995; Gartner y Kerzner, 2002).

En un artículo de 1991, Sanz del Río expresa que autores como Will (1986)¹ o Wang *et al.* (1986)², proclives a la ‘Iniciativa de Educación Ordinaria’ (Regular Education Initiative, REI), ejercieron bastante influencia y recomendaron: “una reforma educativa que, partiendo del nivel escolar, reúna los recursos profesionales o de cualquier otro tipo que posibiliten el ofrecimiento a todos los alumnos

¹ La autora Sanz del Río basó la REI para el planteamiento de las recomendaciones en Will (1986).

² Más información se puede encontrar en Wang *et al.* (1986).

y aporte servicios efectivos, coordinados e integrales, basados en las necesidades educativas individuales más que en la cualificación para programas categóricos” (p. 25). Este hecho tuvo repercusiones a nivel mundial y es la base de la llamada “educación para todos o enseñanza inclusiva”, cuyo objetivo es reestructurar las escuelas según las necesidades de todos los alumnos.

A este respecto, Stainback y Stainback (1999)³ complementan con la preeminencia de “no dejar a nadie fuera de la vida escolar, tanto en el plano educativo como en el físico y social”, señalando que las ventajas de cara a esta nueva estructura educativa verifican las siguientes consideraciones:

- Resulta ampliamente beneficioso a la generalidad del estudiantado, porque se establecen comunidades que apoyan y atienden a todos y cada uno de los alumnos, no sólo a determinadas categorías seleccionadas.
- La mayor parte de los recursos y esfuerzos del personal escolar se dedican de lleno a evaluar las necesidades docentes, adaptar la enseñanza y a dar apoyo a los alumnos en general. Puesto que en las aulas inclusivas todo el alumnado está en aulas ordinarias durante todo el tiempo, ello da lugar a que tanto el personal como los recursos existentes sean destinados por entero a la educación general.
- Otra ventaja señalada por estos autores se basa en la posibilidad de proporcionar apoyos sociales y docentes a todos los escolares, debido a que el paradigma se centra en la construcción de la independencia, el respeto mutuo y la responsabilidad.

HACIA UNA CATEGORIZACIÓN DE ESCUELA INCLUSIVA

En síntesis, se viene a definir el concepto de “escuela inclusiva” como aquella que educa a todos los alumnos dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas apropiados, que sean estimulantes y adecuados a las necesidades, además de cualquier apoyo que tanto alumnos como profesores requieran. Dentro de esta modalidad innovadora, es preciso destacar ciertas características sintetizadas en cuatro aspectos claves, donde se aprecia un cambio relevante en el ejercicio docente (Arnáiz, 1996; Grau Rubio, 1998; Stainback y Stainback, 1999)⁴:

³ He basado la idea fundamental de las consideraciones, en el desglose realizado por los autores Stainback y Stainback (1999, p.21) realizado en el libro *Aulas Inclusivas*.

⁴ Estos tres autores presentan una similitud de ideas en torno a las cuatro categorías planteadas.

1. *Filosofía del aula*: Dentro de esta consideración, se parte de que todo niño pertenece al grupo y todos pueden aprender en la vida normal de la escuela y de la comunidad, que en este caso sería el aula ordinaria. La diversidad es valorada en toda su dimensión, ya que ésta refuerza la clase y ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a los miembros de la comunidad escolar integrante.
2. *Reglas del aula*: Esta característica está basada en el trato igualitario que la escuela, en su conjunto, debe ofrecer y en el respeto mutuo entre los diversos componentes de la triada: “alumnos, el resto de los miembros de la escuela y la comunidad”. Este aspecto refleja, en sí, la filosofía del tratamiento justo e igual.
3. *Apoyo educativo dentro del aula ordinaria*: La atención educativa tiene como objetivo buscar el modo en que los estudiantes puedan favorecer sus necesidades educativas en el aula ordinaria, para lo cual se debe lograr:
 - *Fomento de las redes de apoyo natural*, haciendo hincapié en la tutela (a cargo de compañeros), en las redes de compañeros, los círculos de amigos, el aprendizaje cooperativo y demás formas de establecimientos de relaciones naturales, activas y de ayuda entre los propios alumnos. El objetivo prioritario es la cooperación y colaboración mutua.
 - *Adaptación al aula*, proveniente del apoyo de expertos cuando la situación lo requiera, para satisfacer las necesidades específicas de un alumno. El sistema de apoyo y el proyecto curricular no sólo se modifican para ayudar al que necesita una asistencia especializada, sino también para otros estudiantes de la misma clase que pueden beneficiarse de ella.
 - *Capacitación*, en este caso el profesor se convierte en promotor de aprendizaje y del apoyo mutuo entre los miembros del grupo; su función consiste en capacitar a los alumnos para que presten apoyo y ayuda a sus compañeros y tomen decisiones respecto a su propio aprendizaje.
 - *Fomento de la comprensión de las diferencias individuales*, en este caso los docentes hacen el esfuerzo consciente de orientar al alumnado para que comprendan y aprovechen sus diferencias individuales. De ese modo el enfoque adecuado para el logro de la comprensión y el respeto a la diversidad consiste en la realización de actividades y proyectos que promueve la comprensión de las diferencias individuales y el valor de cada persona.
 - *Flexibilidad*, dado que la enseñanza inclusiva es un nuevo enfoque y con carácter emergente para afrontar las distintas necesidades de los escolares en ambientes educativos naturales, para el logro de los éxitos son imprescindibles la creatividad y la apertura de la mente a los miembros de la escuela, por eso, un elemento clave del funcionamiento de la clase es esa

plasticidad mental latente (flexibilidad que no supone una carencia de estructura ni dirección, sino la aceptación y la disposición a cambiar cuando se estime necesario, lo cual permite y facilita adaptarse a nuevas situaciones emergentes).

- 4. *Enseñanza adaptada al alumnado*, mediante la cual se presta apoyo y asistencia a los alumnos para ayudarlos a conseguir los objetivos curriculares necesarios y adecuados.

Mediante la siguiente figura se pretende describir una visión estructurada y sintética de las características previamente definidas:

EL AULA COMO COMUNIDAD SOCIAL

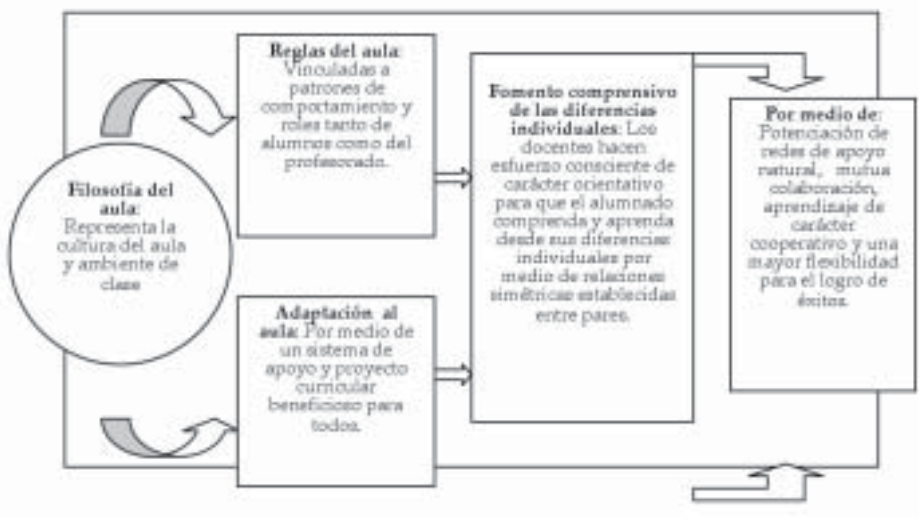


FIGURA 1. Sepúlveda (2008, p. 51).

El movimiento de educación inclusiva, por su aporte innovador y dinámico, ha tenido mucho eco en Europa, perfilándose acciones similares, pero adecuadas a cada contexto. Esto se traduce en que las iniciativas en base a la inclusión educativa y las reformas integradoras realizadas se han regido por la propia legislación de cada país; sin embargo y, en términos generales, esto ha supuesto

el traspaso de alumnos desde los centros específicos a los ordinarios en un proceso que ha sido duramente criticado por haberse efectuado con escasos o nulos cambios en las respectivas escuelas de acogida, produciéndose lo que se ha tildado de simple integración física, no real (Fortes Ramírez, 1994)⁵. Dicha situación no garantiza el derecho a recibir respuestas a las propias necesidades educativas desde la igualdad y mucho menos desde la igualdad de metas. Respecto a este suceso, Booth y Ainscow (1998) especifican que el hecho ha traído una serie de problemas ya que, la mayoría de las medidas que se arbitran desde las reformas integradoras para atender la diversidad, acaban reabriendo fisuras y contribuyendo al mantenimiento, e incluso al fortalecimiento de las desigualdades, lo cual produce que, a pesar de los cambios a nivel curricular, organizativos e incluso profesionales, la escuela sigue presentando serias dificultades para acoger la idea misma de diversidad.

¿LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD ES UN PROBLEMA EDUCATIVO RECIENTE?

Sin lugar a dudas, la problemática de la diversidad ya se planteaba a nivel general de la sociedad, y estaba presente en todos los debates que giraban en torno a la educación. Echeita y Sandoval (2002) establecen que, en el progreso hacia posturas de talante integrador, la integración social ha sido clave en el último cuarto de siglo, pero también se ha puesto de manifiesto que, frecuentemente, ha sido llevada a la práctica de modo restrictivo, considerándose que las personas debían luchar, casi de modo individual, por conseguir integrarse en la sociedad y al hacerlo capacitarse por su propia cuenta.

Congruente con esto, lo emitido por Oliver (1996) resulta bastante esclarecedor al expresar que, en el juego realizado por la sociedad, las reglas presentan un individualismo que se rige por la competencia y la desigualdad, encontrándose las personas con discapacidad en perpetua desventaja sin que importen para nada las formas de como cambian las reglas del juego.

Si trasladamos este planteamiento al ámbito educativo, podemos observar que algunos investigadores han indagado y analizado la diversidad del proceso, exponiendo sus puntos de vista y llamando la atención sobre los fallos de la

⁵ Señalo a Fortes Ramírez (1994), porque en su libro *Teoría y práctica de la integración escolar: Los límites del éxito* describe con bastante certeza el significado de la integración física. El autor nos hace reflexionar sobre el marco de respeto y atención a la diversidad que debe primar en los centros escolares.

escuela para responder con equidad ante la sociedad, situación que se percibe en 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 funcionamiento de la sociedad, en general. Todo esto debe originarse desde una perspectiva ética mucho más amplia, en la cual los derechos humanos sirven como trasfondo al movimiento de acción inclusiva y que sin lugar a dudas este espíritu debe llevarse a la realidad del aula (Blyth y Milner, 1996; Booth, 1998; Clough, 1999; Seoane, 2004, etc.).

Podemos percibir que las llamadas reformas inclusivas del momento actual son adecuadas y propicias con la realidad mundial que se está desarrollando, ya que encierran una propuesta que sirve a múltiples políticas educativas, y no se centran exclusivamente en la propuesta integradora del niño con n.e.e., sino que alcanza, de modo simultáneo, a todos los colectivos de personas que integran la diversidad en el marco educativo.

Estas proposiciones recaen fundamentalmente en los postulados emitidos por la Conferencia de la UNESCO celebrada en Jomtien (1990) y la Conferencia de Salamanca (1994), centrada ésta última en las Necesidades Educativas Especiales, en la cual se asentaron ciertas bases para consolidar un cambio de perspectivas en la Educación Especial y, en la nueva forma de entender la discapacidad, así como en el aspecto relativo a la ampliación de los alumnos que deben ser objeto de una mayor preocupación, es decir, hacia todos aquellos que por un motivo u otro se encuentren en riesgo de exclusión.

De algún modo, estas conferencias han recogido el pensamiento que muchos autores venían pregonando anteriormente y cuyos fundamentos originales guardaban una estrecha relación con la integración educativa, pero en esas conjeturas sólo se insinuaba la integración desde la concurrencia de la comunidad en cuanto a dimensión física y geográfica, omitiéndose la dualidad de conceptos: *comunidad y participación*. Frente a ello, la sugerencia planteada por Ainscow (2001) sobre la inclusión, percibida como un proceso de aumento de la participación del alumnado en los currículos, culturas y comunidades escolares y de reducción de su exclusión de los mismos, nos sitúa en dos nuevas dimensiones que redondean el concepto primigenio, dándole un matiz más específico; estos dos sentidos son el *carácter de proceso, no de estado*, atribuido concretamente a la inclusión y a la conexión con lo opuesto a ella, que son los procesos de *exclusión*. Sin duda, esta actualización conceptual posterior mejora la idea en torno a la perspectiva de una inclusión más real y contextualizada.

Consecuentemente con esto, podemos resumir que la educación inclusiva supone a la vez dos procesos interrelacionados: (i) el proceso de incrementar la participación de los alumnos en la cultura y el currículum de las comunidades y escuelas ordinarias y (ii) el proceso de reducir la exclusión de los alumnos, de las comunidades y de la cultura, aspectos vitales por las cuales transitan y han transitado un alto porcentaje de escolares.

¿QUÉ IMPLICANCIAS CONLLEVAN Y DEFINEN LAS PRÁCTICAS INCLUSIVISTAS?

A propósito, si observamos las nociones de inclusión y exclusión como términos participativos, opuestos, pero en la misma horizontalidad, ello nos lleva a visualizar algunas definiciones y apreciaciones que fundamentan y aportan razones sobre dicho término, situación que nos parece necesaria presentar por su carácter revelador para poder centralizar, clarificar y justificar la relevancia del concepto, para ello reproducimos textualmente las siguientes definiciones:

- Arnáiz (1996) expresa: “La educación inclusiva es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones. (...), implica establecer y mantener comunidades escolares que den la bienvenida a la diversidad y que honren las diferencias” (p. 30).
- Mientras que Booth y Ainscow (1998, citado en Ainscow, 2001) reflejan que “el enfoque de inclusión... supone un proceso de aumento de la participación de los alumnos en los currículos, culturas y comunidades escolares y de reducción de la exclusión de los mismos” (p. 27).
- “La creación de prácticas inclusivas requiere que haya una mayor conciencia en torno a la discapacidad y que ésta vaya más allá de la organización del aula o de la introducción de programas de complementación de aquéllas”. Estos planteamientos corresponden a los definidos por Vlachou (1999, p. 231).
- En tanto que Corbert y Slee (2000) optan por considerar que “la educación inclusiva es una proclamación desenfadada, una invitación pública y política a la celebración de la diferencia. Para ello se requiere un continuo interés proactivo que permita promover una cultura educativa inclusiva” (p. 134).
- Sapon-Shevin (1999, citada en Stainback y Stainback, 1999) asienta su concepto en que

crear una escuela inclusiva, en la que se reconozca, valore y respete a todos los alumnos supone prestar atención a lo que se enseña y al modo de enseñarlo. No sólo hay que enseñar estrategias docentes y determinar el currículo que responda al conjunto de diferencias de los alumnos, sino que el currículo debe afrontar las diversas formas en que difieren los estudiantes (p. 37).
- En cambio, para Ortiz Díaz (2000):

La educación inclusiva trata de acoger a todo el mundo, comprometiéndose a hacer cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a cada estudiante de

la comunidad –y a cada ciudadano de una democracia– el derecho inalienable de pertenecer a un grupo, a no ser excluido (p. 6).

- Echeita y Sandoval (2002) profundizan al respecto y centran el concepto en la actitud: “La educación inclusiva no tiene que ver, inicialmente, con lugares. Es, ante nada; una actitud de profundo respeto por las diferencias y de compromiso con la tarea de no hacer de ellas obstáculos sino oportunidades” (p. 44).
- Por último, la unificación de todos los lineamientos conceptuales anteriores queda muy bien reflejada en el *Manifiesto por un Ocio Inclusivo* (2003) que, claramente globalizado a nivel social, implica que la inclusión:

es una actitud ante la vida, relacionada con un sistema de valores y creencias, que se materializa en un conjunto de acciones. Asume que la diversidad, la convivencia y el aprendizaje en los grupos es la mejor forma de beneficiar a todos y cada uno de los participantes. Los valores que conlleva son, entre otros: la aceptación, el sentido de pertenencia, la relación personal, la interdependencia y la consideración de todos los agentes implicados en la comunidad. Supone un marco de referencia para los derechos de todas las personas. Interpreta la discapacidad en función de la relación que la persona establece con su entorno. Subraya el papel activo de la sociedad en la respuesta a las necesidades de todas las personas. Se centra en ofertas de carácter sociocomunitario de y para todos...

Tomando como punto de partida las premisas anteriores, la apreciación global que realiza Ainscow (2003) al respecto, enmarca esos postulados en un “todo”. Por su atractivo conceptual y esclarecedor, podemos articular en torno a ello parte de la filosofía actual de la inclusión. Este autor reconoce previamente, la confusión planteada en relación al término, postura que permite definirla como ‘*guía de desarrollo de la política de inclusión*’, teniendo en cuenta que dicha acepción está sujeta a circunstancias locales, culturales y de la propia historia de la comunidad donde se aplica (definición planteada desde las perspectivas de las autoridades educativas locales de Inglaterra). Sin embargo, Ainscow identifica cuatro elementos, cuya presencia recurrente e inmersa en la propia definición le otorga, de modo parafraseado, los siguientes matices:

- *La inclusión es un proceso*, es decir, no se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos. La inclusión debe ser una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. *Se trata de aprender a convivir con la diferencia y aprender a aprender de la diferencia*. Asumida de este modo la *diferencia*, resulta un factor positivo y un estímulo de aprendizaje para menores y adultos.
- *La integración se centra en la identificación y eliminación de barreras*. Esto supone la recopilación y evaluación de información desde fuentes muy diver-

sas con el objetivo de planificar mejoras en políticas y prácticas inclusivas, debiéndose utilizar la información adquirida para estimular la creatividad y la resolución de problemas.

- *La inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos.* Dentro de esta aclaración, son tres los elementos a considerar: “Asistencia”, se refiere al lugar donde los alumnos aprenden, así como al porcentaje de presencia y a la puntualidad. “Participación” hace referencia a la calidad de la experiencia de los alumnos cuando se encuentran en la comunidad educativa y por tanto incluye, imprescindiblemente, la opinión de los propios alumnos; y finalmente el “Rendimiento”, que guarda relación con los resultados escolares de los alumnos a lo largo del programa escolar, situación que no debe recaer sólo en resultados de test o exámenes.
- *La inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo.* Esto indica la responsabilidad moral de toda la institución educativa de garantizar que tales grupos (los cuales estadísticamente son considerados “de riesgo”), sean atendidos y apoyados, tomándose para ello todas las medidas necesarias que garanticen su rendimiento, asistencia y participación en el sistema educativo.

En base a estas declaraciones expuestas y que guardan concordancia con la propia filosofía de inclusión, nos parece también de interés lo manifestado por Parrilla (2002)⁶, quien señala que la nueva perspectiva y ámbitos, en los cuales se configura el pensamiento sobre la inclusión, recaen textualmente en:

1. La nueva ética representada a través de los derechos humanos (Ballard, 1994; Corbett, 1996; Lipsky y Gartner, 1996).
2. La nueva concepción de la discapacidad que plantea el modelo social (Tomlinson, 1982; Oliver, 1990; Shakespeare, 1993; Barnes, 1996; Barton, 1999).
3. La perspectiva organizativa como base del desarrollo de inclusión (Skrtic, 1991, 1996, 1999; Thousand y Villa, 1992; Bailey, 1998; Ballard y MacDonald, 1998; Mordal y Stromstad, 1998; Walker y Webb, 1998; Clark, Dyson; Millward y Robson, 1999; Stainback, M., 2001).
4. Los modelos comunitarios de comprensión y organización de servicios (Snow y Forest, 1987; Calfant y Pysh, 1989; Ovejero, 1990; Daniels y Norwick, 1992, Villa y Thousand, 1992; Gallego, 1999; Pujolas, 1999).

⁶ Hemos querido dejar constancia textual de lo expresado por Parrilla (2002, p. 19), porque sus enunciados involucran todo el acontecer de la filosofía inclusivista y los autores a los cuales nos remite fundamentan dichos enunciados ya que han profundizado en el tema.

5. La perspectiva emancipatoria y participativa como marco desde el cual se replantea el sentido, papel y metodología de una investigación también de índole inclusiva (Heshusius, 1984, 1986; Fulcher, 1989; Oliver, 1992; Skritk, 1996; López Melero, 1997; Barton, 1998; García Pastor, 1999; Slee, 1999; Ainscow, 2001).

Otra de las consideraciones que experimenta el concepto de inclusión proviene de su propia construcción, la cual encierra, de por sí, una gran complejidad ya que, como hemos reflejado en los diversos aportes, se definen de múltiples formas, no existiendo un significado concreto y único del mismo, utilizándose en diferentes contextos y por distintas personas, cuando se refieren a situaciones y propósitos variados. A este respecto, Parrilla (2002) agrega y reconoce, globalmente, que la inclusión, de por sí, no es un nuevo enfoque ni se circunscribe únicamente al ámbito de educación. Su postulado tiende a enfatizar la igualdad por encima de la diferencia, siendo su meta la de alterar la Educación, en general, desde una mirada mucho más amplia y holística. En términos generales, supone un enriquecimiento cultural, ético y educativo.

Por último y congruente con todo lo expuesto, creemos que se hace necesario profundizar esta acción en la comunidad escolar, ya que es ahí donde deben desarrollarse prácticas inclusivas. Para ello, diversos autores reafirman que las escuelas y clases inclusivas deben partir de la construcción primigenia de *comunidad* (Stainback y Stainback, 1992, 1999; Ainscow, 1994; Arnáiz, 1996; Arnáiz y Ortiz, 1997, Parrilla, 2003). Compatible con esto, Arnáiz (2003) remarca que uno de los conceptos básicos en la escuela y en las clases inclusivas viene representado a través de la comunidad, en la cual sus participantes pueden ayudar y apoyar a los otros, donde ese apoyo mutuo, a la vez, satisfaga las necesidades educativas aumentando el autoconcepto y el sentido de pertenencia. Idóneas nos parecen, en este sentido, las apreciaciones de Sapon-Shevin (1999, citado por Arnáiz, 2003, p. 173), quienes manifiestan al respecto: “Somos una comunidad, todos estamos unidos en esto, cada uno es responsable de los demás y no queremos abandonar a las personas por su diferencias o dificultades” (p. 53).

ALGUNAS GENERALIZACIONES FINALES

Quiero señalar que, aunque no resulta difícil asentar el concepto de *inclusión* en el espacio educativo, su extracto pretendió conjuntar lo esencial con el significado de *comunidad*, y nuestra estrategia radica en poder fomentarla en los centros escolares. Se ha observado, que escuelas y clases inclusivas consiguen su meta por el énfasis que la *comunidad* dispone en centrar el modo de organizarse, de tal manera que todos sus integrantes se sienten ligados, aceptados,

apoyados y en los que cada uno, a su vez, apoya a sus compañeros y a los demás miembros de forma unánime y solidaria, satisfaciendo al mismo tiempo sus propias necesidades educativas.

En definitiva, como se ha tratado de explicar y analizar a lo largo de este capítulo, el proceso que se recepta para el aula puede aunarse y ser identificado como *comunidad inclusiva* dentro del macrosistema socio-escolar. En base a esta consideración de 'mirada del aula como sistema social', Parrilla (2003) sintetiza muy bien al señalar que el aula no es una isla, una foto fija, un coto privado, ni un espacio a imagen y semejanza del centro, y considera, por ello, aspectos comunitarios que la identifican como dispositivo esencial de cambio, centrado en ser una modalidad: *de apoyo, social, de aprendizaje y de diversidad*. Dentro de esta globalidad podemos suscribir que la dinámica desarrollada en su interior se realiza mediante *palancas* (Senge, 1989, citado en Ainscow, 2003, p. 13)⁷, las cuales son acciones que pueden ser emprendidas y que hacen evolucionar la práctica educativa mediante la reforma del comportamiento de la organización y de los miembros que la componen.

A través de este nuevo accionar, hemos tratado de acreditar que la evidencia actual nos induce al logro de métodos imbuidos en posturas inclusivistas, ello constituye la base para un marco de análisis de políticas y prácticas educativas, es decir, de un nuevo modelo con talante innovador y renovado de trabajo, que se presta y es idóneo para ser aplicado en las respectivas comunidades escolares.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. 1994. *Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea, S.A.
----- 2001. *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea, S.A.
----- 2003. "La comprensión del desarrollo de los sistemas inclusivos de educación". Ponencia inaugural presentada en el Congreso "Guztientzako Eskola" Biltzarra (pp. 1-16), octubre 29-30-31. San Sebastián.
- Arnáiz Sánchez, P. 1996. "Las escuelas son para todos". *Siglo Cero*, 164, 27(2), 25-34.
----- 2003. *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Madrid: Ediciones Aljiba.
- Arnáiz Sánchez, P. y Ortiz, M.C. 1997. "El derecho a una educación inclusiva". En A. Sánchez Palomino y J. A. Torres González: *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (pp. 191-206). Madrid: Pirámide.
- Blyth, E y Milner, J. 1996. *Exclusions from school*. Londres: Routledge.
- Booth, T. 1998. "The poverty of special education: Theories to the rescue?". In C. Clark, A. Dyson y A. Millward (Eds.). *Towards inclusive schools?* (pp. 79-89). London: Routledge.

⁷ Aclaremos que, siendo fiel al discurso de Ainscow presentado en la ponencia inaugural del Congreso "Guztientzako Eskola" Biltzarra (2003), el autor sólo menciona a Sange (1989), pero no indica referencia alguna en la bibliografía aportada.

- Booth, T. y Ainscow, M. 1998. *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. Citado en Ainscow, M. 2001. *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea, S.A.
- Clough, P. 1999. "Exclusive tendencies: concepts, consciousness and curriculum in the project of inclusion". *International Journal of Inclusive Education* 3(1), 63-73.
- Corbert, J. y Slee, R. 2000. "An international conversation on inclusive education". En F. Armstrong, D. Armstrong, L. Barton (eds.), *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. Londres: David Fulton.
- Echeita, G. y Sandoval, M. 2002. "Educación inclusiva o educación sin exclusiones". *Revista de Educación*, 325, 31-47.
- Fortes Ramírez, A. 1994. *Teoría y práctica de la integración escolar. Los límites del éxito*. Málaga: ALFIBE.
- Gartner, A. y Kerzner, D. 2002. "Educación Inclusiva en los Estados Unidos". *Revista de Educación* 337, 107-121.
- Grau Rubio, C. 1998. *Educación especial. De la integración a la escuela inclusiva*. Valencia: Promolibro.
- Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto. Cátedra Ocio y Discapacidad, ONCE, Fundación ONCE y CERMI. 2003. "Manifiesto por un Ocio Inclusivo". Congreso Ocio, Inclusión y Discapacidad. [Consultado el 3 de octubre de 2005]. Disponible en web: <www.fundaciononce.es/WFO/Castellano/>
- Oliver, M. 1996. "¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?". En L. Barton (edits.), *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación. 1990. Conferencia Mundial de Educación para Todos. Jomtien: UNESCO. Disponible en Web: <<http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>> [Consultado el 17 de octubre de 2004].
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación. 1994. *Declaración de Salamanca*. Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad. Madrid: UNESCO/MEC.
- Ortiz Díaz, C. 2000. "Hacia una educación inclusiva. La educación especial: ayer, hoy y mañana". *Siglo Cero* 31 (1), 5-12.
- Parrilla, A. 2002. "Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva". *Revista de Educación*, 325, 11-29.
- Parrilla, A. 2003. "¿Compañeros de pupitre? Claves para el trabajo inclusivo en el aula". Resumen de la ponencia presentada en el Congreso "Guztientzako Eskola" Biltzarra, octubre 29-31. San Sebastián.
- Pugach, M. y Jonson, L. 1995. *Collaborative practitioner's Collaborative schools*. Denver: Love Publishing Company.
- Reynolds, M. 1989. "A Historical Perspective: The delivery of Special Education to mildly disable and at-risk students". *Remedial and Special Education* 10 (6), 7-11.
- Sanz del Río, S. 1991. "La Integración Escolar. I. Evolución y realidad actual"(1). *Revista de Servicios Sociales* 15, 21-6. Vitoria-Gazteiz: Zerbitzuan.
- Sapon-Shevin, M. 1999. "Celebrar la diversidad, crear comunidad. Un currículo que ensalza las diferencias y construye sobre ellas". Citado en Arnáiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Madrid: Ediciones Aljiba.

- Seoane, J. 2004. "Derecho y personas con discapacidad". *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, Vol. 35 (1), 209, 20-50.
- Sepúlveda Velásquez, L. 2008. "Actitud docente hacia la integración educativa de alumnos con síndrome autista Asperger o de alto funcionamiento en el aula regular". Tesis doctoral. Bilbao, España: Universidad del País Vasco.
- Stainback, S. y Stainback, W. 1982. "Influencing the attitudes of regular class teachers about education of severely retarded students". *Education and training of the Mentally Retarded* (abril), 88-92.
- Stainback, S. y Stainback, W. 1984. "A rationale for the merger of special and regular education". *Exceptional Children* 51 (2), 102-11.
- Stainback, S. y Stainback, W. 1989. *Educating all students in the mainstream of regular education*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Stainback, S. y Stainback, W. 1992. "Toward inclusive classrooms". En S. Stainback y W. Stainback (Eds.), *Curriculum considerations in inclusive classroom. Facilitating learning for all students* (pp. 3-17). Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co.
- Stainback, S. y Stainback, W. 1999. *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea, S.A.
- Vlachou, A. 1999. *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Wang, M.C.; Reynolds, M.C.; y Walberg, H.J. 1986. "Rethinking Special Education". *Educational Leadership*, Vol. 44, 1, 26-31.
- Will, M. C. 1986. "Educating children with learning problems: A shared responsibility". *Exceptional Children*, Vol. 52, 411-15.