

O LONGO CAMIÑO CARA Á INCLUSIÓN

Ángeles Parrilla Latas*
Universidade de Sevilla

INTRODUCCIÓN

No número 1 desta mesma *Revista Galega do Ensino* tiven a oportunidade de reflexionar, en 1993, sobre a evolución do pensamento acerca da integración escolar, os seus progresos e retos pendentes. Neste artigo intento retomar aquel traballo e complementar esa evolución e visión panorámica do camiño seguido polo proceso de integración escolar. Este sitúanos hoxe, como veremos, ante as propostas da inclusión social e educativa.

Quizais o máis abraiante desta no ámbito educativo sexa, para aqueles máis alleos ó tema, o feito de que a idea de inclusión supón un proceso que afecta a todo o sistema educativo: centros, profesores, alumnos, comunidade social, todos están chamados a participar. Todos. Non hai, ou non debese haber, persoas ou institucións alleas ó que a inclusión quere significar na escola. Non é pois un proceso restrinxido a determinados especialistas, profesionais ou a determinados alumnos,

senón un proceso que reclama a participación de tódolos membros da comunidade educativa, e que se dirixe á vez a todos eles. Na súa orixe, como apuntabamos, hai que sinala-las insuficiencias e as reflexións críticas con determinados aspectos e propostas da integración escolar, pero tamén, e sobre todo, o inicio dunha nova conciencia que a UNESCO referenda e espalla, sobre as desigualdades no exercicio dos dereitos humanos, referidos sobre todo ás desigualdades no cumprimento do dereito á educación.

Pero este cambio non xorde sen máis. Como sinalaba máis arriba, o pensamento incluser está estreitamente ligado ó pensamento sobre a integración escolar. Como veremos ó longo deste traballo, ten nel un dos seus piares fundamentais (se ben intenta superalo e melloralo) de aí que poidamos falar do longo camiño cara á inclusión, apelando a esa traxectoria previa sen a cal non poderíamos entender ben qué é e qué significa a inclusión na escola.

* Catedrática de Didáctica e Organización Escolar.

O artigo, partindo destas premisas, organizouse en torno a dúas partes que intentan mergullarse nas raíces e os referentes do esquema inclusivo. Para iso, nun primeiro apartado centrámonos na orixe e o concepto da inclusión educativa. Tras el, abórdase nun segundo punto o tema das diferenzas entre a integración escolar e a inclusión educativa, con especial atención a aqueles aspectos nos que a inclusión se distancia do movemento integrador para propoñer novos retos ou alternativas. Esperamos con isto contribuír a crear unha plataforma que nos permita pensar de maneira fundamentada e tamén renovada o tema de cómo deseñar e desenvolver unha educación para todos.

1. A ORIXE DA EDUCACIÓN INCLUSIVA

A orixe da idea de inclusión sitúase adoito na Conferencia de 1990 da UNESCO realizada en Jomtien (Tailandia), onde se promoveu, desde un relativo pequeno número de países desenvolvidos (en particular de EEUU e Australia), a idea dunha “Educación para todos”. A raíz desa conferencia o movemento inclusor espállase de tal xeito que só catro anos despois, na Conferencia de Salamanca, de novo baixo os auspicios da UNESCO, se dá unha adscrición a esa idea de xeito case xeneralizado como principio e política educativa. Alí, un total de 88 países e 25 organizacións internacionais vinculadas á educación asumen a idea de desenvolver ou promover escolas

cunha orientación inclusiva, proclamando os seguintes como os principios que han de guiar a política e a práctica na construción dunha educación para todos:

- Cada niño y niña tiene el derecho fundamental a la educación y debe tener la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- Cada niño tiene características, intereses, habilidades y necesidades de aprendizaje únicos.
- Los sistemas educativos deberían ser diseñados y los programas aplicados para que recojan todas las diferentes características y necesidades.
- Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso en un sistema pedagógico centrado en el niño, capaz de satisfacer estas necesidades.
- Las escuelas ordinarias con esta orientación representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de acogida, construyendo una sociedad integradora y logrando una educación para todos: además proporcionan una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación coste/eficacia del sistema educativo (UNESCO, 1994, 2).

Esta declaración de principios e esta Conferencia serviron para introducir a noción de inclusión a nivel internacional, familiarizáronnos cun novo concepto e un movemento de ámbito mundial que os países desenvolvidos perseguimos e tratamos de facer

chegar ós países en vías de desenvolvemento¹.

Pero ademais, a Conferencia de Salamanca introduce un novo concepto de Educación Especial, que se deriva dese dereito rector de todo neno a recibir unha educación inclusiva. A denominada Declaración de Salamanca (o documento xeral desta), recólleo así:

Antes se definía la educación especial en función de los niños con una serie de problemas físicos, sensoriales, intelectuales o emocionales. Durante estos últimos 15 ó 20 años, ha quedado claro que el concepto de necesidades educativas especiales debía ampliarse a fin de incluir a todos los niños que, sea cual fuere el motivo, no se benefician de la

enseñanza escolar (UNESCO e MEC, 1995, 28).

Deste xeito enténdese a educación inclusiva coma un dereito de tódolos nenos, non só daqueles cualificados como con Necesidades Educativas Especiais (NEE), vinculando a Educación Especial a todos aqueles que non se benefician da educación.

Como colofón ó recoñecemento internacional polos procesos postos en marcha para favorece-la inclusión, 1996 foi nomeado Ano Internacional contra a Exclusión. Deste xeito os conceptos de inclusión e exclusión quedan definitivamente unidos, e pasan a formar parte da xerxa habitual de profesionais



O dereito a saber, de Norman Rockwell.

¹ A Conferencia de Salamanca, xunto cos documentos da UNESCO "Special Needs in the classroom project" (Ainscow, 1994), desenvolvido en máis de oitenta países, fixeron, como dicíamos, que o termo inclusión entrase de maneira moi rápida a formar parte do vocabulario educativo a nivel mundial e que as accións iniciadas para iso abranquesen países desenvolvidos e en vías de desenvolvemento.

de moi diversos ámbitos, porque a inclusión será un espacio de converxencia de múltiples iniciativas e disciplinas, non só da Educación Especial. A socioloxía da educación estudiou a desigualdade na escola e os procesos de exclusión nela avogando por respostas comprensivas e inclusivas (Fernández Enguita, 1998). Tamén desde a antropoloxía social e cultural ou desde as teorías da aprendizaxe actual (como sinalan Marchesi e Martín, 1998) se fixeron propostas que indican a necesidade de deseñar unha educación intercultural, ou a de construír un coñecemento na escola desde a diversidade de demandas e necesidades dos alumnos.

Pero esta breve síntese que parece apuntar novos e renovados horizontes implica tamén certas dificultades. Non hai unha idea única do que é a inclusión. Como case tódolos novos conceptos (e máis con este que se espallou tan rapidamente), distintos autores, e distintos grupos de presión, educativos, sociais, etc., entenden a inclusión destacando algunha das súas dimensións. Pero ademais hai quen loita dentro do mesmo movemento inclusor defendendo unhas ou outras concepcións.

Tratando de describi-la idea de inclusión, sinala Booth (1998) na súa definición dous conceptos básicos ó redor dos cales se pode entender. Eses conceptos son os de comunidade e participación, ós que engade dúas dimensións que caracterizan a súa concepción da inclusión: a súa conexión cos procesos de exclusión, e o carácter de

proceso, no estado, atribuído a esta. Isto é, a educación inclusiva supón, para Booth, dous procesos interrelacionados: o incremento da participación dos alumnos na cultura e no currículo das comunidades e escolas ordinarias, e a redución da inclusión dos alumnos das comunidades e culturas normais.

Segundo isto, as nocións de inclusión e exclusión presupoñen unha comunidade na que estamos incluídos ou excluídos en termos de participación (non só de presenza). Polo tanto, falar de inclusión remítenos á consideración de prácticas —educativas e sociais— democráticas. Pero ademais da participación na comunidade e cultura normal, o concepto de inclusión supón tamén a participación no currículo común (o que se converterá nunha das maiores dificultades da inclusión).

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

Esta primeira toma de postura sobre a inclusión, que quixemos introducir para analiza-la complexidade da súa definición, é a máis polémica de todas, por canto Booth e Ainscow (1998) aplican o termo exclusión e o de inclusión a tódalas persoas. Quere isto dicir que non limitan a súa visión da inclusión escolar ós alumnos con NEE ou discapacidades, e que non limitan tampouco a análise dos procesos de exclusión a tan só eses alumnos.

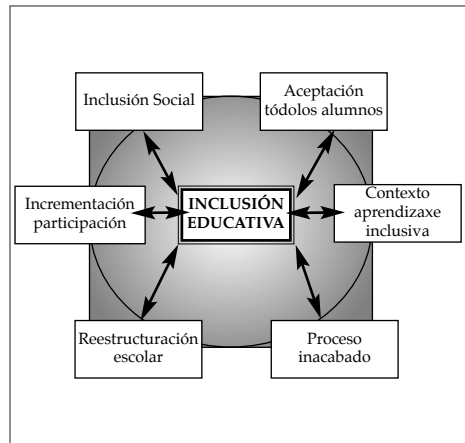
Deste xeito esta idea (á que Slee, 1996, 2000; Tomlinson, 2000; Corbett, 1997, 1999; Barton, 1997, 1998; e outros dos autores máis representativos do pensamento actual sobre a Educación Especial se achegan se é que non coinciden totalmente), supón amplia-lo foco da inclusión —facendo as escolas responsables de tódolos seus alumnos, non só dos que teñen NEE— e choca con todos aqueles que desde unha postura atrancada no pensamento integrador queren restrinxir-lo alcance da inclusión ós discapacitados (entre os que se atopan tanto os defensores máis acérrimos das categorías como sistema de identificación de persoas, campos profesionais, etc., como os representantes do movemento de discapacitados, que argumentan a súa perda de poder se se dilúen como grupo no seo da diversidade en xeral).

A figura 1 mostra algunhas das ideas e principios sobre os que adoita haber acordo á hora de definir e entender a inclusión educativa:

- Forma parte dun proceso de inclusión social máis amplo.
- Supón a aceptación de tódolos alumnos, valorando as súas diferenzas.
- Esixe novos valores na escola.
- Implica incrementar a participación activa (social e académica) dos alumnos e diminuí-los procesos de exclusión.
- Supón crear un contexto de aprendizaxe inclusivo desenvolvido desde o marco dun currículo común.

- Esixe a reestructuración escolar e a abórdase desta desde unha perspectiva institucional.
- É un proceso inacabado, non un estado.

Figura 1. Concepto de inclusión educativa



2. AS DIFERENCIAS ENTRE INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN

Asumindo, pois, que a inclusión é un movemento que ten unha das súas ancoraxes máis fortes no proceso de integración escolar, imos ir vendo neste segundo punto en qué aspectos se diferencia dela, cáles foron as críticas que a integración recibiu, e os porqués da súa evolución na dirección que marca a educación inclusiva. Enumeramos ata dez ámbitos ou espazos nos que a educación inclusiva se distancia dos esquemas integradores. A seguinte táboa resume esas ideas.

Táboa 1. A evolución das propostas desde a Integración á Inclusión

INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Baséase na normalización. • Diríxese a alumnos con NEE. • Modelos ecosistémicos de interpretación de NEE. • Propón un contínuum de integración. • A integración como cambio ou innovación. • Céntrase nos alumnos. • Contínuum curricular/ diferenciación. • Centrada en apoios e recursos. • A importancia dos profesionais de apoio. • Unha Educación Especial Integradora. 	<ul style="list-style-type: none"> • É un dereito humano • Diríxese a tódolos alumnos e tódalas persoas. • Modelo sociolóxico de interpretación da discapacidade. • Pretende a inclusión total. • A inclusión como reforma educativa. • Centro e comunidade (modelos socio-comunitarios). • Un currículo común para todos. • Centrada nunha organización inclusiva. • A importancia do desenvolvemento profesional. • Unha Educación Especial Inclusora.

1ª DIFERENCIA: A INCLUSIÓN COMO UN DEREITO HUMANO

A inclusión supón un ámbito de referencia máis amplo sobre os dereitos das persoas có mantido desde a integración. Do marco específico dos dereitos das persoas discapacitadas a non ser separadas, que se defendía no Principio de Normalización, pásase ó marco amplo (universal) da Declaración dos Dereitos Humanos como punto de diferenza desde o que pensar e articular políticas e intervencións inclusivas.

Deste xeito, o que comezou sendo un movemento circunscrito ós dereitos das persoas discapacitadas e subscrito por pouco máis dunha ducia de países occidentais foi ampliando e revisando

o seu alcance, vinculando a integración a nocións de xustiza e equidade social. A participación en termos de igualdade en tódalas institucións sociais vese como un dereito inalienable nas sociedades democráticas. A inclusión enténdese pois como un dereito humano, como un dereito de rango superior a outros moitos que serven (explícita ou implicitamente) para articular respostas educativas segregadoras (Corbett, 1996; Lipsky e Gartner, 1996).

2ª DIFERENCIA: A CRÍTICA Ó CONCEPTO DE NEE. O NORMAL VÓLVESE DIVERSO

Xa se fixo referencia ó cambio de pensamento tan importante en torno a este tema. O pensamento das diferencias humanas como categorías abandonábase no esquema integrador por unha

comprensión das diferencias en torno a un contínuum.

Non é fácil este cambio. Como Thomas (1997) sinala, o noso pensamento é fundamentalmente categórico e descontinuo. Pensamos en categorías e tanto a estrutura da linguaxe como a da ciencia ou a mesma sociedade nos anima a isto. O pensamento categórico—descontinuo— significa que existe unha predilección ou tendencia a incluí-las cousas e as persoas en categorías, máis que a pensar nelas como entidades individuais ou como cousas relacionadas unhas coas outras dentro dun contínuum. A xente —no noso pensamento descontinuo— é alta ou baixa, estable ou inestable, ten dificultades de aprendizaxe ou non as ten. Existen pois barreiras psicolóxicas na aceptación do continuo de necesidades ou de variabilidade individual que deberemos superar.

Pero as NEE ordenadas nun contínuum que vai desde as necesidades educativas, sen máis, ás necesidades educativas especiais supoñen unha nova categoría. Por un lado criticase o deterioro no uso do concepto de NEE, que acabou designando a alumnos (alumnos con NEE) cando en principio designaba apoios e recursos (non alumnos). A inclusión rexeita ese enfoque por ser en si mesmo segregador (reduce os apoios e axudas especiais a eses alumnos identificados como os alumnos con NEE), e propón en cambio que os recursos han de ser para todos.

Vlachou (1999) e diversos autores sinalaron que outra consecuencia dese mal uso do concepto é que na práctica significou a perpetuación das diferencias e a inferioridade e, polo tanto, o mantemento dunha educación exclusiva. Porque un neno que fose definido como posuidor de necesidades educativas especiais pode ser excluído da educación ordinaria, se esta non pode ofrecerlle, por calquera motivo, os recursos estimados necesarios.

Ante isto, desde o esquema incluídor propóñense dúas alternativas: a eliminación de toda forma de categorizar na escola as necesidades (Thomas, 1997; Barton, 1998) ou a de retornar ó concepto de diferencias individuais (Ainscow, 1994). Esta última postura, que parece ter menos acollida, inclúe en si mesma de novo o risco de volver a etapas de pensamento anteriores cando as necesidades se interpretaban como de orixe e desenvolvemento individual.

A educación inclusiva pretende pensa-las diferencias en termos de igualdade e á súa vez en termos de normalidade. Así que cada persoa difire doutra nunha gran variedade de formas e que por iso as diferencias individuais deben ser vistas como unha das múltiples características da persoa. Variabilidade individual e interindividual (diversidade individual e interindividual) e incluso variabilidade grupal, van se-los eixes en torno ós cales se articulan as respostas didácticas, sempre inclusivas, que se propoñen.



Existe unha tendencia a incluír cousas e persoas en categorías, no canto de pensar nelas como entidades individuais relacionadas entre si.

3ª DIFERENCIA: O MODELO SOCIOLÓXICO DE INTERPRETACIÓN DA DISCAPACIDADE

A lectura das diferencias en clave psicolóxica non é realmente unha novidade do esquema incluser porque, de feito, xa se incorporara esta interpretación, xunto á ecolóxica e a sistémica, á proposta da inclusión. O que ocorre é que a interpretación sociolóxica da discapacidade se fai forte e convértese nun pilar importante na inclusión. ¿Que achega de novo á proposta anterior? O forte peso que fai na análise e consideración da sociedade na creación e

desenvolvemento de identidades individuais ou colectivas discapacitadas (non só a escola intervén e non só se manifestan os problemas en termos de aprendizaxe). Pero achega ademais unha chamada de atención sobre o papel da sociedade na consideración e lexitimación dunha visión negativa, discapacitadora, das diferencias. As análises de Tomlinson (1982), ou os máis actuais Barton (1999) e Oliver (1990), son emblemáticas desta necesidade de considera-la discapacidade no ámbito social.

A cuestión das diferencias foi tamén abordada por Giroux (1997), quen defende que a diferenza non se debe converter en signo de inferioridade, en déficit, ou en indicador de desigualdade. Pola contra, debería servir como estímulo para o desenvolvemento de prácticas pedagóxicas que afonden en formas de democracia cultural. Como Susinos (1997) sinala, aínda que Giroux circunscribe a súa pedagogía dos límites ás diferencias culturais de distintos grupos sociais e étnicos, moitas das súas afirmacións poderían estenderse ás diferencias que historicamente se estableceron entre o normal e o patolóxico no ámbito tradicional da Educación Especial e que tanto censuraron os sociólogos da Educación Especial.

4ª DIFERENCIA: A INCLUSIÓN SEN LÍMITES

Unha das características máis sobresaíntes do esquema integrador era a asunción do contínuum de posibilidades integradoras. Desde a integración física á social, as posibilidades e modalidades integradoras graduábanse nun contínuum de menos a máis, que incluía distintos graos de integración na escola como a integración combinada, parcial e total. Pois ben, desde a proposta da educación inclusiva esíxese unha reflexión sobre as formas de exclusión encubertas tras esas prácticas integradoras parciais (como a integración combinada ou a integración parcial).

O concepto de *full inclusion* é un dos máis coñecidos entre os defensores

da inclusión. Inclusión total significa a aposta por unha escola que acolle a diversidade en xeral, sen exclusión nin-gunha, nin por motivos relativos á discriminación entre distintos tipos de necesidades, nin por motivos relativos ás posibilidades que ofrece a escola. Desde esta postura radical o uso de espazos e tempos separados para calquera alumno en determinados momentos négase polo seu carácter excluín-te. Condénase a existencia de modelos especiais de apoio a favor de modelos xerais para todos. Murphy (1996) analizou con detemento as disensións neste tema, nas que coinciden os propios partidarios da educación inclusiva.

¿Quere isto dicir que os alumnos non van recibir apoio? Non, non significa iso. Norwich (1996), por exemplo, indica que a resposta inclusiva á diversidade non pode negarlles ós alumnos un sistema de apoios especiais cando o necesiten, aínda que o foco da inclusión sexa alcanza-la participación no espazo común do centro e da aula.

Pero é ben certo que Norwich e outros autores —menos radicais nas súas concepcións— expoñen os seus temores sobre qué podería significar levar ó límite a inclusión, por exemplo a negación do dereito á elección democrática dos pais sobre o lugar preferido para a educación dos fillos. Hai que dicir, non obstante, que esta postura foi contestada e sometida a críticas desde o que Low (1997), nunha controvertida clasificación, denominou partidarios ou defensores brandos da inclusión.

5ª DIFERENCIA: A INCLUSIÓN COMO REFORMA EDUCATIVA

Xa sinalámo-lo carácter de innovación e cambio que se atribuíu á integración polo seu impacto na escola. Sen embargo, a inclusión vai máis alá na súa análise propoñéndo-a como unha reforma da educación.

A reestructuración escolar, como clave do proceso inclutor na escola, é a denominación que recibe esta proposta (Lipsky e Gartner, 1996) que supón unha das máis importantes reflexións e análises sobre o que a inclusión debe supoñer na escola. E é que se acusa a integración do feito de que, lonxe de supoñer un proceso de transformación e renovación escolar global, de apertura integradora da escola á diversidade de alumnos, se desenvolveu como un proceso dobremente reducido e limitado. Arguméntase este reduccionismo sobre a base dos seguintes motivos:

- En primeiro lugar, por limita-la resposta da escola ordinaria á integración daqueles alumnos catalogados como alumnos con necesidades educativas especiais, deixando fóra dese proceso a outros grupos ou colectivos que tradicionalmente foron tamén excluídos da escola ordinaria. Desde esta óptica a traxectoria integradora aparece como viciada, na medida que supuxo unha resposta parcial e contradictoria, ó defende-la integración como principio tan só para algúns alumnos.
- En segundo lugar, foi acusado de reduccionista o feito de que ese

proceso integrador se acometese na práctica como unha simple situación de adición consistente, nunha gran maioría de casos, no desdobre organizativo da aula, que adopta como solución ás novas demandas unha estrutura dobre, paralela á anterior. Noutras ocasións a resposta denominada asimilacionista (Dyson, 1997) foi a prevalecente: tódolos esforzos se afanan en prepara-lo alumno para axustarse á dinámica dominante na aula que permanece inalterable.

A alternativa á orientación reduccionista dese proceso supón revisa-lo compromiso e o alcance do proceso integrador, tratando de construír unha escola que responda non só ás necesidades especiais dalgúns alumnos senón ás de tódolos alumnos. O reto escolar non é polo tanto simple, non se reduce a adapta-la escola para dar cabida a un determinado grupo de alumnos, senón que demanda un proceso de reestructuración global para responder desde a unidade (lonxe de posturas fragmentarias) á diversidade de necesidades de tódolos alumnos (Lipsky e Gartner, 1996).

6ª DIFERENCIA: OS MODELOS COMUNITARIOS E SOCIOCULTURAIS DE REFERENCIA

A proposta da inclusión, sen abandona-las referencias ós modelos ecosistémicos de comprensión da escola, complétaos cunha nova e importante referencia conceptual que é a formada polos modelos comunitarios e socioculturais de comprensión e

análise da realidade social (Barton, 1998), que dotarán de novas metas e sentido a escola.

En primeiro lugar, podemos falar do sentido de comunidade aplicado ó interior da vida na escola, que resalta o seu carácter comunitario (de qué forma se traballa, se aprende, se desenvolve a vida nela). Estes esquemas tamén supoñen un cambio nas relacións co exterior: a escola da comunidade, inmersa nela e ó seu servizo, veremos como se abren novos e importantes espazos educativos como os constituídos pola participación e autonomía, ou os temas dos profesionais da educación (que ó abrirse á comunidade social son moitos máis, e máis ricos), os da participación e relación familiar (a través de múltiples canles e instancias, desde os individuais ós colectivos), etc. En definitiva, este enfoque axuda a perfilar unha nova imaxe da escola moito máis conectada co seu propio contexto social, persoal, profesional; moito máis interesada nos procesos de participación democrática desta (incluídos os procesos de aprendizaxe). A educación inclusiva, como sinala Vega (2000), supón unha escola integrada na comunidade, permeable ó contorno e capaz de establece-las conexións e canles necesarias para facilitar e desenvolver un proxecto educativo que inclúa a todos.

7ª DIFERENCIA: UN CURRÍCULO COMPRENSIVO, COMÚN E DIVERSO

Pijl e Meijer (2000) expoñen moi claramente outra das críticas máis

frecuentes que desde a inclusión se lle fixo ó proceso integrador. Para estes autores, a integración supuxo simplemente adapta-lo currículo da escola ós alumnos con NEE mentres que a inclusión supón desenvolver un currículo común para todos.

A proposta que se presenta é a de construír un currículo común, sensible á diversidade, como alternativa ás propostas curriculares baseadas na individualización ou na adaptación individual. Ó igual que os movementos a favor dunha educación non sexista basearon as súas batallas en reclamar, non só a coeducación física, senón un cambio renovador no currículo escolar (que de non ser así se reduciría a perpetua-lo modelo curricular masculino), a apertura da escola ás diferencias de tódolos alumnos esixe a revisión do currículo —e non tan só do currículo individual dalgúns alumnos— co recoñecemento, respecto e celebración positiva das diferentes identidades de cada un. Países como o Reino Unido e Australia (Daniels e Gartner, 2000; Slee, 1997) delatan con forza o erro atribuído ó proceso integrador cando se baseou en incluír na aula a alumnos cos seus propios programas curriculares supostamente adaptados, pero que ocultan na realidade a instalación do alumno nun sistema educativo estático e asimilacionista.

Tamén no noso contexto se apreciou esta tendencia a deixar descañada o peso da integración en propostas curriculares individuais e diferenciadas (a través das adaptacións

curriculares individualizadas). Dáse así por sentado a bondade inicial do currículo da aula e do centro, e céntranse os esforzos no currículo individual obviando o paso previo dirixido ó currículo común. Pero, como sinalou López Melero (1997), é só cun currículo común comprensivo, único e diverso (non con respostas individuais) como poderemos deseñar un currículo inclusivo. A perspectiva de Gimeno (1999, 2000) referenda e clarifica os esquemas nos que a inclusión pode e debe trazar un currículo inclusivo, proponendo que ha de ser coa igualdade —e non coa diferenza— e desde as prácticas pedagóxicas diversas —e non as homoxéneas— a partir de onde poderemos falar de cambios tendentes a facer do currículo, a escola, a aula e a aprendizaxe un proceso e un espazo inclusivo, enriquecedor e integrador das diferenzas entre alumnos.

8ª DIFERENCIA: A ORGANIZACIÓN INCLUSIVA

Máis que a organización escolar no seu conxunto, como xa sinalamos, foron os apoios e recursos parciais á integración (materiais e humanos) os que ocuparon en gran medida o espazo fundamental de desenvolvemento, críticas, denuncias, disposicións e demandas para levar a cabo a integración escolar.

Aínda recoñecendo a importancia destes temas para o desenvolvemento dunha escola capaz de acolle-la diversidade, desde as filas da educación inclusiva resitúase o papel dos recursos

e apoios á integración. De feito, pénsase que a solución a boa parte dos problemas organizativos e didácticos que afronta a integración escolar pasa por desmitifica-lo papel outorgado a estes apoios e recursos e por situar, en cambio, a escola —non os seus apoios— no centro e eixe do proceso.

A crítica e a diferenza coa proposta integradora sinala que, tal e como esta se planificou, se pretendeu lograr, a través de modificacións parciais (case parches se pensamos no significado literal dos termos apoio e adaptacións), que os centros cambiasen para dar resposta á situación de integración. A consecuencia dun cambio tan superficial foi en ocasións a perda de significación colectiva da integración no centro, que pasaba a ser contemplada, abordada e estudiada como tarefa individual, de grupos, equipos ou comisións integradoras.

Pola contra, desde a inclusión a clave do proceso é o desenvolvemento da institución. É a reorganización interna e profunda da escola (dos profesionais que a constitúen, dos seus obxectivos, do ambiente, o espazo, o tempo, a cultura escolar...) a que lle dará o carácter inclusivo e é con ese carácter co que se pode pensar, en última instancia, en identificar e organiza-los apoios e transformacións necesarios para alcanzar-las súas metas.

Neste sentido, os máis recentes modelos organizativos que apelan a un criterio situacional como eixe na organización escolar da inclusión na

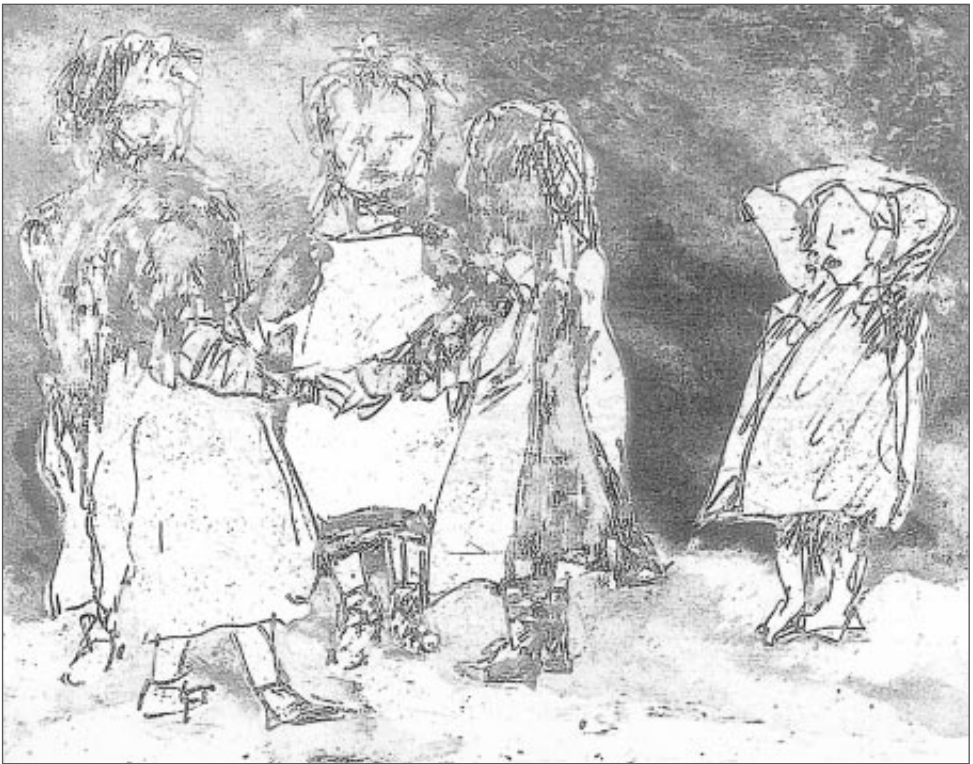
escola merecen ser estudados en profundidade. As respostas organizativas *ad hoc* baseadas na simple creación dun contínuum de servicios preséntanse como a clave nos centros interesados en instaurar unha educación inclusiva.

9ª DIFERENCIA: O DESENVOLVEMENTO PROFESIONAL DOS PROFESORES COMO BASE DO PROCESO INCLUSOR

A escola non é só o contexto onde se produce a integración, senón que é o propio texto. Por iso o papel da escola no proceso non se reduce a entende-las

necesidades educativas dos nenos e importar ou crear novas figuras profesionais para lles dar resposta, senón que a inclusión supón traballar nunha nova dirección baseada na necesidade de favorecer-lo desenvolvemento profesional dos profesores para incrementa-la capacidade da resposta escolar á diversidade (Hanko, 1995; Arnaiz, 1997).

Este compromiso da escola coa inclusión só é sostible se os centros poden incluír a tódolos alumnos e responder ás novas demandas que xera



O corro da pataca, de Emil Nolde.

a situación de diversidade. Os procesos formativos e as dinámicas de traballo baseadas na colaboración e a reflexión foron identificados como estratexias básicas para o proceso de desenvolvemento profesional que reclama a diversidade (Ainscow, 1997).

Profesores e profesionais da educación, sinalaron Morsink e Lenk (1992), están abocados, se se lle debe dar unha resposta á diversidade (manifestada en forma de múltiples e diferentes demandas), a traballar en grupo, a colaborar como membros da escola, tomando esta como base ou unidade de referencia para o cambio e como base do desenvolvemento profesional. As solucións ós complexos problemas escolares que suscita a diversidade supoñen a necesidade de cambios tanto nos estudantes como na forma en que se organizan, relacionan e desenvolven profesionalmente os profesores.

10ª DIFERENCIA: A EDUCACIÓN ESPECIAL COMO MELLORA DA RESPONSA ESCOLAR PARA TODOS

Por motivos semellantes ós anteriores propónse a ampliación da resposta e das metas da Educación Especial, no que poderíamos chama-la súa nova transformación. Imos recorrer ó pensamento Muntaner, Forteza e Roselló (1996) para aclarar en qué consiste esta nova transformación en metas e destinatarios, en procesos e en referentes:

La Educación Especial se convierte en unha disciplina aberta, que provoca mejoras en la actividad de la

escuela, pues trabaja desde las diferencias de los alumnos para alcanzar la igualdad de oportunidades de todos ellos, no para reseñar estas diferencias. Y para lograr este objetivo se precisa la participación del colectivo docente trabajando hacia la conservación de una finalidad común: lograr escuelas más eficaces y mejores para todos (Muntaner, Forteza e Roselló, 1996, 346).

A Educación Especial centra así o seu obxectivo en cómo a escola se pode adaptar á diversidade dos alumnos, asumindo esa diversidade como posibilidade de mellora docente e escolar e impulsando un proxecto educativo centrado, non tanto en desenvolver métodos especiais para nenos especiais, senón nunha ensinanza e unha aprendizaxe mellor para tódolos alumnos, sexan cales sexan as súas capacidades e características. Polo tanto, a Educación Especial de hoxe enfróntase á necesidade de crear e introducir novas e máis amplas formas de resposta á diversidade dos alumnos. A súa prioridade consiste en crea-las condicións que faciliten e apoien a aprendizaxe de todos.

Isto significa un novo obxectivo para a Educación Especial consistente na mellora da escola, na mellora da súa capacidade para dar respostas á diversidade dos seus alumnos (Ainscow, 1994; Muntaner, Forteza e Roselló, 1996).

Supón ademais un novo concepto de Educación Especial desenvolvido desde o que Ainscow (1994) chamou unha perspectiva curricular. Este punto de vista implica que o obxecto de

estudio non é describi-los problemas de aprendizaxe dos seus alumnos, senón actuar nos contextos en que se desenvolve esta aprendizaxe, que se debe adaptar ás demandas de cada grupo concreto e de cada suxeito. Para isto debe modificar modelos de organización, intervención, estratexias relacionais, metodolóxicas, etc., asumindo a necesidade de construír unha nova aprendizaxe para a Educación Especial. Propón tamén unha ampliación dos destinatarios, que deixan de ser só os alumnos con NEE e pasan a ser todos.

Todo iso conforma, en definitiva, un novo marco de referencia para a Educación Especial que se configura como un campo de coñecementos e prácticas, de investigacións e propostas que se enmarca sucesivamente nos esquemas da escola comprensiva e na atención á diversidade (no sentido amplo desta, con especial atención ás desigualdades) concretándose en forma de intervencións educativas dirixidas a todos, que se poden diferenciar, pero sempre subordinadas, á proposta e principio de igualdade previo.

CONCLUSIÓNS

Con estas ideas sobre a inclusión gustaríame finalizar expoñendo algunhas consideracións sobre o propio concepto e as complexidades do proceso que leva ata a inclusión educativa. Como moitas voces sinalan, paradoxalmente, se ben hoxe en día non debería haber cabida nin lugar para as vellas

asuncións da integración, é preciso recoñecer que aínda non se interiorizaran esas vellas ideas cando apareceron as novas. Para maior complicación, o termo inclusión, como apuntabamos, defínese de múltiples formas, non ten un significado concreto e único, que é utilizado en diferentes contextos e por distintas persoas para se referiren a situacións e propósitos distintos. Recoñecendo esa situación, intentamos contribuír ó debate expoñendo a nosa propia visión do tema:

—Non é un novo enfoque. A pesar de toda a literatura que o presenta como unha nova vía, unha nova ideoloxía, un novo marco, etc., gustaríanos sinalar que, aínda sendo todo iso, na súa orixe non é tanto un punto e á parte (unha ruptura epistemolóxica como pasaba co tránsito desde o modelo de Educación Especial tradicional ata o integrador) como un reenfoque, un reorientar unha dirección xa tomada, un corrixi-los erros atribuídos á integración escolar. De feito, hai autores (Booth e Potts, 1985; Stainback e Stainback, 1999) e propostas legais e sociais, que desde o principio aludiron ó que hoxe chamamos inclusión (aínda que con algunhas limitacións respecto á actual idea). Non negamos sen embargo, que no seu desenvolvemento signifique cambios moi importantes de novo e transformacións, máis radicais se cabe, cás que se propoñía coa integración escolar. Supón ademais, e este cremos que é un aspecto decisivo, un proceso de rearme ideolóxico e conceptual con relación ós esquemas da

integración (moitas veces apoiados tan só en principios políticos e prácticos, sen unha forte cobertura ou discusión conceptual).

—O tema da inclusión non se circunscribe ó ámbito da educación. Constitúe unha idea transversal que ha de estar presente en tódolos ámbitos da vida (social, laboral, familiar, etc.) A inclusión forma parte da nova forma de entende-la sociedade deste novo milenio. Polo tanto, o referente básico da inclusión é o marco social. A inclusión, a participación na sociedade e as súas institucións, nas distintas comunidades, locais, familiares, etc., é a clave do proceso. Nisto a inclusión supón a ampliación do punto de mira en relación coa integración. É ben certo que o principio de normalización remitía a esta idea de sociedade, pero era un proceso máis unidireccional ca de cambio e adaptación mutuo. Resitua-lo discurso educativo no contexto social, supón neste caso recoñecer que é, ha de ser, desde un novo pensamento social co que poderemos aborda-la reestructuración escolar. Aínda que non se pode omite-la capacidade de incidencia da escola no sistema social, o punto de referencia inicial inclínase cara á sociedade como a xeradora dos contextos, valores e principios inclusivos que a escola vertebra e recrea.

—Destaca a igualdade por riba da diferenza. O punto de partida da

inclusión é a igualdade inherente a tódalas persoas e, de aí, a igualdade de dereitos humanos que dá pé a todo o desenvolvemento do movemento incluser. A inclusión non fala, ou non fala só, do dereito de determinadas persoas a vivir e gozar dunhas condicións de vida semellantes ás do resto dos cidadáns, senón do dereito e da obriga social de construír entre todos comunidades para todos, comunidades que permiten e valoran a diferenza, pero baseadas no recoñecemento básico e primeiro da igualdade.

—Pretende altera-la educación, en xeral (non simplemente a Educación Especial ou a educación xeral). Expón aberta e claramente o proceso de inclusión como un proceso que afecta a unha única comunidade (Négase ou requírese nega-la posibilidade de comunidades paralelas, sexan sociais ou educativas, destinadas a subgrupos específicos de cidadáns ou alumnos) na que todos deben te-lo seu sitio.

Unha das ideas máis rechamantes e clarificadoras a este respecto é a negación e o intento de superación que Booth, Ainscow, Dyson, Slee e outras tantas das persoas máis radicais neste tema, tratan de facer do discurso do “eles e nós”. Propoñendo a creación de culturas e comunidades onde o “nós” sexa o principio rector².

² O seu libro *From them to us* (1998) vai máis alá na explicación e desenvolvemento desta idea propoñendo que a construción dese nós significa a aprendizaxe nunha dobre dirección. Neste caso propoñese a inversión das consideradas fontes de aprendizaxe, e son eles (os excluídos) os que nos ensinan a nós (os tradicionalmente incluídos).

Por iso se asocia sempre o concepto de inclusión co de reforma, mentres que o de integración se asociou máis ó de innovación (nun sentido máis restrinxido e parcial do termo). A educación inclusiva, lémbra-nos Barton (1997), non é simplemente situa-los alumnos con discapacidades na aula cos seus compañeiros non discapacitados; non é mante-los alumnos nun sistema que permanece inalterado; non consiste en que profesores especialistas lles dean respostas ás necesidades dos alumnos na escola ordinaria. A educación inclusiva ten que ver cómo, ónde, por qué e con qué consecuencias educamos a tódolos alumnos.

— Supón unha nova ética, uns novos valores baseados na igualdade de oportunidades. A educación inclusiva ten que formar parte dunha política escolar de igualdade de oportunidades para todos. Se é así proporcionará a base para analizar e identifica-las forzas ou os factores que inducen á exclusión. Os valores que mantén a inclusión deberían, por exemplo, educa-los alumnos na conciencia da necesidade de participación social de tódalas persoas e supoñer na práctica a entrada en escena dunha xeración de cidadáns comprometidos socialmente na loita contra a exclusión. Os valores da educación inclusiva teñen que ver con abri-la escola a novas voces (as non familiares) e con escoitalas activamente; pero tamén co respecto e a redistribución de poder entre tódolos membros da comunidade escolar,

incluídos aqueles que tradicionalmente foron excluídos ou mantidos testemuñalmente (sen voz e sen voto). A nova ética supón, en definitiva, pasar de acepta-la diferenza a aprender dela.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (1991): *Effective Schools for All*, London, Fulton.
- (1994): *Conjunto de materiales para la formación de profesores. Las necesidades especiales en el aula*, París, UNESCO.
- (1995): "Education for all: making it happen", *Support for Learning*, 10 (4), 147-155.
- (1995): *Necesidades Especiales en el aula: guía para la formación del profesorado*, Madrid, Narcea.
- (1997): "Towards inclusive education", *British Journal of Special Education*, 24 (1), 3-7.
- Arnaiz, P. (1997): "Innovación y Diversidad: Hacia nuevas propuestas didácticas", en J. Torres, M. Román e E. Rueda (eds.), *La Innovación de la Educación Especial*, Jaén, Universidad de Jaén, 745-753.
- Ballard, K. (1997): "Researching disability and inclusive education: participation, construction and interpretation", *International Journal of Inclusive Education*, 1 (3), 243-256.

- Barton, L. (1997): "Inclusive education: romantic, subversive or realistic?", *International Journal of Inclusive Education*, 1 (3), 231-242.
- _____(1998): *Discapacidad y Sociedad*, Madrid, Morata.
- _____(1999): "The struggle for inclusion: The demand for an alternative approach to research", relatório presentado no *Congreso Internacional de AEDES: Reto Social para el próximo milenio: Educación para la diversidad*, Madrid, dezembro.
- Booth, T. (1998): "The poverty of special education: theories to the rescue?", en C. Clark, A. Dyson e A. Millward (eds.), *Theorising Special Education*, Londres, Routledge, 79-89.
- Booth, T., e M. Ainscow (1998): *From them to us*, Londres, Routledge.
- Booth, T., e P. Potts (eds.) (1985): *Integrating special education*, Oxford, B. Blackwell.
- Corbett, J. (1996): *The language of Special Needs*, London, Falmer.
- _____(1997): "Include/exclude: redefining the boundaries", *International Journal of Inclusive Education*, 1 (1), 55-64.
- _____(1999): "Inclusion and Exclusion: Issues for Debate", en L. Barton e F. Armstrong (eds.), *Difference and Difficulty: Insights, Issues and Dilemmas*, Sheffield, University of Sheffield, Department of Educational Studies, 96-127.
- Daniels, H. (eds.) (2000): *Special Education Re-formed. Beyond Rethoric?*, London, Falmer Press.
- Daniels, H., e P. Gartner (2000): *Inclusive Education*, London, Kogan Page.
- Dyson, A. (1997): "Inclusive Education: a Theoretical and comparative framework", comunicação apresentada no *European Conference on Educational Research*, Frankfurt, Alemanha, setembro.
- Fernández Enguita, M. (1998): *La escuela a examen*, Madrid, Pirámide.
- Fulcher, G. (1989): *Disabling Policies? A comparative Approach to educational policy and disability*, London, Falmer.
- Gimeno, J. (1999): "Políticas curriculares y diversidad", relatório presentado no *Congreso Internacional de AEDES: Reto social para el próximo milenio: Educación para la diversidad*, Madrid, dezembro.
- _____(2000): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Madrid, Morata.
- Giroux, H. (1997): *Cruzando límites*, Barcelona, Paidós.
- Hanko, G. (1995): *Special Needs in Ordinary Classrooms*, London, David Fulton Pub.
- Lipsky, D., e A. Gartner (1996): "Inclusion, school restructuring

- and the remaking of American Society", *Harvard Educational Review*, 66 (4), 762-795.
- López Melero, M. (1997): "Diversidad y cultura: en busca de los paradigmas perdidos", en P. Arnaiz e R. De Haro (eds.), *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*, Murcia, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 181-208.
- Low, C. (1997): "Is inclusivism possible?", *European Journal of Special Needs Education*, 12 (1), 71-79.
- Marchesi, A., e E. Martín (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Madrid, Alianza Editorial.
- Morsink, C., e L. Lenk (1992): "The deivery of special education programs and services", *Remedial and Special Education*, 13 (6), 33-43.
- Muntaner, J. J., M. D. Forteza e M. R. Roselló (1996): "Un nuevo paradigma de la educación especial", en P. Jurado e outros (coord.), *XIII Jornades d'Universitat i Educació Especial*, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, 340-346.
- Murphy, D. (1996): "Implications of Inclusion for General and Special Education", *The Elementary School Journal*, 96 (5), 469-493.
- Norwich, B. (1996): "Special needs education or education for all: connective specialisation and ideological impurity", *British Journal of Special Education*, 23 (3), 100-103.
- Oliver, M. (1990): *The Politics of Disablement*, Basingtoke, MacMillan.
- Parrilla, A. (1993): "A Integración Escolar: a situación actual e os retos pendentes", *Revista Galega do Ensino*, 1, 49-66.
- Pijl, S., e C. J. W. Meijer (2000): "The Netherlands: Supporting integration by re-directing cash-flows", en H. Daniels e P. Gartner (eds.), *Inclusive Education*, London, Kogan Page, 82-91.
- Pijl, S., C. J. W. Meijer e S. Hegarty (1997): *Inclusive Education. A global Agenda*, London, Routledge.
- Skrtic, T. (1991): "The Special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence", *Harvard Educational Review*, 61 (2), 148-206.
- Slee, R. (1996): "Inclusive schooling in Australia? Not yet", *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), 9-32.
- ____ (1997): "Supporting an International Interdisciplinary Research Conversation", *International Journal of Inclusive Education*, 1 (1), i-iv.
- ____ (2000): *Talking back to power. The politics of educational exclusion*, relatorio presentado en ISEC, Manchester, xullo.
- Stainback, S., e W. Stainback (1999): *Aulas inclusivas*, Madrid, Narcea.
- Stainback, S., W. Stainback e M. Forest (eds.) (1989): *Educating all students*

- in the mainstreaming of regular education*, Baltimore, MD, Paul Brookes.
- Susinos, T. (1997): *Proyecto Docente*, Universidad de Cantabria (inédito).
- Thomas, G. (1997): "Inclusive schools for an inclusive society", *British Journal of Special Education*, 24 (3), 103-107.
- Tomlinson, S. (1982): *A sociology of Special Education*, London, Routledge and Kegan Paul.
- _____(2000): "Exclusion: the middle classes and the common good", en H. Daniels e P. Gartner (eds.), *Inclusive Education*, London, Kogan Page, 238-251.
- UNESCO (1994): *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*, Salamanca, Unesco.
- UNESCO e MEC (1995): *Declaración de Salamanca sobre las Necesidades Educativas Especiales*, Madrid, UNESCO-MEC.
- Vega, A. (2000): *La educación ante la discapacidad*, Valencia, Nau Llibres.
- Villa, R., J. Thousand, W. Stainback e S. Stainback (eds.) (1992): *Restructuring for caring and effective education: an administrative guide to creating heterogeneous schools*, Baltimore, Paul H. Brookes.
- Vlachou, A. (1999): *Un camino hacia una educación inclusiva*, Madrid, La Muralla.

