

HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA. LA EDUCACIÓN ESPECIAL AYER, HOY Y MAÑANA¹

Towards an Inclusive Education. Special Education Yesterday, Today and Tomorrow

María del Carmen ORTIZ GONZÁLEZ
Universidad de Salamanca. Facultad de Educación

RESUMEN: Al inicio del nuevo milenio bien pudiera hacerse una visión retrospectiva sobre la situación de la educación especial, con el fin de ir cerrando algunas puertas e ir abriendo algunas ventanas que renueven el aire en el que vayamos a respirar desde la teoría y desde la práctica en el ámbito de la diversidad. De ahí que en este artículo hagamos una revisión tanto a nivel terminológico como conceptual para centrarnos sobre todo en la perspectiva de futuro que se nos ofrece desde la filosofía de una educación inclusiva y la buena práctica de una escuela para todos. Avanzamos la idea de propiciar un medio ambiente enriquecedor, manteniendo las diferencias en un mundo diverso, potenciando las posibilidades personales y multiculturales para crecer todos juntos en un mundo sin barreras físicas, morales o sociales. Si por nuestra parte hay actitud favorable hacia las personas con discapacidad, y si por nuestra parte arbitramos las medidas necesarias para dar respuesta a las posibles necesidades, sería factible acoger a todo el que llegue, darle la bienvenida y brindarle las ayudas necesarias para que cada uno –junto a todos los suyos– encuentre su trayectoria en la vida.

PALABRAS CLAVE: Educación inclusiva; escuela para todos; diversidad; discapacidad.

ABSTRACT: In the beginning of the new millennium, it is possible to look back on the situation of special education, in order to close some doors and open some windows to help renew the air that we are going to breath in the areas of theory and practice in the diversity field. Therefore, this paper is a review at a terminology and conceptual level in order to focus on future perspectives of the philosophy of

¹ Artículo original publicado inicialmente en *Siglo Cero*, 31(1), 5-12, 2000, que reproducimos en este número como especial homenaje a la figura de Carmen Ortiz González, fallecida el pasado 22 de octubre.

educational inclusion and good practices in a school for all. We advance the idea of promoting a rich environment while maintaining the differences of a diverse world, and of improving personal and multicultural capabilities in order to grow in a world without physical, moral, or social barriers. If we have positive attitudes toward persons with disabilities, and if we develop the required strategies to answer possible needs, it will be possible to host everyone who comes, welcome them, and offer them the required supports to help them find –together with their significant ones– the pathway for their lives.

KEYWORDS: Educational inclusion; school for all; diversity; disability.

1. Una visión retrospectiva

Planteamos el paso de la educación especial segregada al de la educación especial integrada y de la exclusión a la inclusión pasando por la integración (Vlachou, 1999).

1.1. Segregación

La Pedagogía Terapéutica se va perfilando en los comienzos del siglo XX como un tratamiento médico-psico-pedagógico para deficientes mentales y se consolida en la frontera del medio siglo, en los años 50, especializándose progresivamente en diferentes tipos de deficiencias: físicas, sensoriales o mentales, incluyendo posteriormente a los niños con autismo, y matizando cada una de las deficiencias diagnosticadas como tales. También se crean centros específicos para cada uno de los colectivos de deficientes, de forma que se cuenta con personal especializado, servicios especializados, materiales especiales y se les mantiene progresando dentro de su propia deficiencia. Y así desde los años 60 en España y en Centro y Sudamérica.

El *problema* fue que se había puesto en marcha un sistema educativo paralelo, que había una educación especial segregadora, porque los alumnos iban a centros especiales, no con los demás niños, sino con otro sistema educativo y en otros lugares a menudo fuera de las ciudades. El objetivo inicial para el que fueron creados estos centros, que era lograr la integración social de los alumnos que allí asistían, no se estaba consiguiendo, y al final volvían a su lugar de procedencia, sin familia, sin amigos y sin futuro en su medio social.

Siguiendo a Ainscow, se puede decir que este era un *enfoque pesimista de la educación especial*, que se basaba en la categorización, el cuidado y la segregación. Un enfoque que identificaba a un grupo de alumnos de manera diferente a la mayoría, los que necesitaban educación especial, y cuyos problemas eran el resultado de sus deficiencias, frente al resto de la población escolar que era la considerada “normal”.

1.2. Integración

En el paso de frontera a la mitad del siglo XX, entre los años 50 y los 60, tiene lugar un cambio de mentalidad, de filosofía, basada en el respeto de los derechos humanos. Los padres no se conforman con que sus hijos sean excluidos del sistema educativo ordinario. Los profesionales tampoco están satisfechos con lo que están consiguiendo. Teóricos como Nirje o Bank-Nikkelsen proponen al mundo entero desde los países escandinavos el principio de *Normalización*, en virtud del cual todo el mundo tiene derecho a utilizar los servicios normales de la comunidad y a llevar una vida lo más normalizada posible. Se extiende por Europa y América, y en la década de los 70 ya es un hecho que se ha encontrado una *solución* al problema anterior y esta es la integración escolar. Todos los alumnos tienen derecho a asistir a la escuela ordinaria, en su barrio con los niños de su edad, tengan o no deficiencias físicas, sensoriales o mentales; presenten comportamiento autístico, o sean superdotados o presenten problemas de la conducta y dificultades de aprendizaje. La responsabilidad pasa ahora a la escuela, que ha de ser tan flexible, tan enriquecida en medios personales y materiales, que pueda acoger al mayor número de niños permaneciendo en los centros especiales un pequeño colectivo.

Nos hallamos, según Ainscow, ante un *enfoque optimista de la educación especial*, bajo los descriptores de necesidades educativas, adaptación del currículo, valoración e integración. Desde esta perspectiva, cualquier alumno puede tener dificultades para aprender en un momento u otro de su escolaridad, resultantes de la interacción entre sus características personales y el currículum de la escuela, por lo que tanto el profesorado como los sistemas de apoyo han de estar disponibles para todos los alumnos, al tiempo que el propio profesorado precisará también de un apoyo para poder asumir la responsabilidad de todo el alumnado.

El principio de normalización (Bron y Smith, 1996) se introduce, por ejemplo, en España en el año 1978, en el seno de un gobierno de centro de talante democrático, cuando se elabora el *Plan Nacional de Educación Especial*, que es presentado en la Reunión Científica de la Asociación Española para la Educación Especial (AEDES) de Salamanca. Se asume ya el principio de normalización bajo los supuestos teóricos de integración escolar, sectorización de servicios educativos e individualización de la enseñanza. Pero es en el año 1985 cuando se aprueba el Real Decreto regulador del *Programa de Integración Escolar* del Ministerio de Educación y Ciencia, y cuyas características fueron la implantación progresiva, la aplicación prudente, la dotación de recursos humanos y materiales y la evaluación del programa.

Progresivamente se da un cambio de mentalidad y en el año 1990 se ha desarrollado la integración escolar dentro del sistema educativo general. La escuela integradora rompe paredes, elimina barreras, hace adaptaciones, se dota de equipos de apoyo y de centros de profesores, y se abre comunicación entre los centros ordinarios y los específicos. La Reforma Educativa asumirá la filosofía integradora, que cristalizará posteriormente en *la Ley Orgánica General del Sistema Educativo*, un modelo de comprensividad, optatividad, opcionalidad y en la que se arbitran justas medidas de atención a la diversidad.

El reto se mantiene en torno a la Integración en Secundaria y en la Universidad.

1.3. *Necesidades educativas especiales*

Al mismo tiempo que en España se introducía el principio de normalización, en el Reino Unido se conoce el informe emitido por el comité presidido por Mary Warnock, que aporta una nueva dimensión con la introducción de la terminología *necesidades educativas especiales*. Es un término que implica relatividad, interactividad, transitoriedad y que remite a la interacción con el contexto tanto en la génesis como en la resolución de los conflictos, de forma que cualquier alumno puede precisar de forma transitoria o permanente algún tipo de ayuda para proseguir un desarrollo académico y social normalizado, un currículum ordinario. Sería un grave error el identificar con tal expresión a determinados colectivos, cuando el término hace alusión a apoyos, adaptaciones, ayudas y recursos en función de las nuevas situaciones. No tiene tanto sentido hacer referencia solo a deficiencias como a la acción sobre el contexto, como puede ser la situación planteada por colectivos de riesgo como los emigrantes, refugiados, minorías étnicas, enfermos, niños víctimas del abuso sexual o de las guerras, mujeres con discapacidad..., como se puso de manifiesto en *La Convención de los derechos del niño hacia el siglo XXI* (Verdugo y Soler-Sala, 1996).

Hablamos de un derecho a la educación desde los organismos internacionales, de una escuela para todos, de una exigencia puesta de manifiesto en la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales* celebrada en Salamanca (Unesco, 1994), en la que se asumió la terminología de necesidades educativas especiales y también la de educación inclusiva, para ser asumida por los diferentes países, que la incluirían en su nueva política educativa. Podemos hablar ya de una escuela abierta a la diversidad, una escuela comprensiva, una escuela para todos, que en España se recoge –como decíamos más arriba– al pie de la letra en nuestra política educativa.

1.4. *Una escuela para todos*

En la década de los 90 se ha asumido ya la filosofía integradora, el reto de una escuela para todos, la lucha por una educación inclusiva. Desde la Conferencia Mundial sobre *Educación para todos*, celebrada en Jomtien (Tailandia) en el año 1990, a las *Normas uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad* del año 1993, han sido fuertes las demandas internacionales para el cambio, como la incluida en la *Declaración de Salamanca*:

Las escuelas ordinarias con una orientación inclusiva son el medio más efectivo de combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de acogida, construyendo una sociedad inclusiva y alcanzando la educación para todos; además proporcionan una educación eficaz para la mayoría de los niños y mejoran la eficacia y, en último término, la relación coste efectividad de todo el sistema educativo. (Unesco, 1994, p. IX)

Stainback, Stainback y Jackson (1992) esperan que pronto sea posible hablar simplemente de proporcionar una educación de calidad para todos los estudiantes, una vez que se ha evolucionado desde la integración hasta la inclusión total, dadas las razones que acompañan a este cambio terminológico a la vez que conceptual. En primer lugar, el término *integración* está siendo abandonado porque implica la vuelta a la corriente principal de alguien que previamente ha sido excluido. En segundo lugar, el concepto de *inclusión* está siendo adoptado porque comunica más claramente y con mayor exactitud lo que se está necesitando: que todos los niños sean incluidos en la vida educativa y social de las escuelas y aulas del vecindario, no únicamente dentro de la corriente principal. En tercer lugar, la atención en las escuelas inclusivas se centra en cómo construir un sistema que incluya y esté estructurado para hacer frente a las necesidades de cada uno, y la responsabilidad se sitúa en el personal de la escuela para que disponga de una corriente principal que se acomode a las necesidades de todos los alumnos.

Desde tal perspectiva, el problema ya no es cómo integrar a algunos alumnos que fueron excluidos con anterioridad, sino cómo desarrollar un sentido de comunidad y apoyo mutuo dentro de la corriente principal, que fomente el éxito entre todos los miembros de las escuelas del mismo barrio o vecindad.

2. Hacia una educación inclusiva

Actualmente podemos hablar ya sin ningún prejuicio de una educación para todos, rica en valores, abierta a todas las opciones, enriquecida con el máximo de oportunidades, posibilidades, estrategias y recursos, en función de cada una de las necesidades educativas especiales.

El concepto clásico de educación especial se desdibuja, se amplía y diversifica y se concreta en apoyos y adaptaciones, con el fin de lograr que todo el alumnado se sienta incluido en el sistema educativo.

La inclusión que propugnamos va más allá de lo especial y va más allá de la integración escolar, porque no implica una segregación, sino una acogida incondicional a cualquier alumno en cualquiera de las situaciones más o menos especiales en que pueda encontrarse. Todo ello está en sintonía con la filosofía de la reforma del sistema educativo, en la que ya no se contempla la integración escolar, sino la atención a la diversidad como un valor en sí mismo y enriquecedor para el conjunto.

Según la revisión hecha por Arnáiz (1997), el enfoque de la inclusión desde el punto de vista curricular insiste en la posibilidad de que cualquier niño pueda experimentar dificultades en la escuela, que esas dificultades educativas puedan sugerir medios de mejorar la práctica docente y que tales cambios permitan ofrecer mejores condiciones de aprendizaje para todos los alumnos, siendo finalmente los profesores los que deberían gozar de apoyo cuando intentaran llevar a cabo una práctica inclusiva.

Desde esta perspectiva, se implica de forma directa en el proceso educativo a todo el profesorado y a todos los alumnos, a través de la colaboración, la partici-

pación y la responsabilidad, investigando y buscando nuevas formas de acción que tengan en cuenta la individualidad del alumnado.

Realmente, la situación que se vive en la escuela actual no deja lugar a dudas en cuanto a afrontar la situación con toda su crudeza, defendiendo la inclusión total a pesar de la dificultad.

La escuela se siente impotente para dar respuesta a las nuevas necesidades educativas especiales que los alumnos presentan. Se ha de enfrentar a una situación sin precedentes debida a la presencia de alumnos deficientes y superdotados, autistas, con problemas de aprendizaje y de la conducta, niños hospitalizados, víctimas del maltrato, del abuso sexual, de la explotación, de las guerras, de la situación económica, política y social que estamos viviendo en la actualidad.

La escuela hace agua si no se abre a la colaboración con los padres, con las instituciones y con la comunidad, puesto que se precisa de una comprometida colaboración a lo largo de todo el proceso vital. Se incluye desde la atención temprana a los estudios escolares y universitarios, desde la formación profesional al empleo, desde el ocio y el tiempo libre a la accesibilidad a la vivienda, a la movilidad y a la integración social en general. Es importante abrir la escuela a la comunidad y coordinarse con los ámbitos familiar, escolar, laboral y social (Ortiz, 1996, 1997).

Actualmente son muchas las voces que se alzan en favor de una renovación de la escuela, de un cambio en su concepción, para que sea más democrática, más eficaz, más comprensiva, que incluya a todos los alumnos, aunque sean de alguna manera diferentes; es decir, una escuela inclusiva.

Esta es la situación en que nos encontramos. Y seguramente una propuesta de futuro útil sería la de investigar en esta práctica innovadora, junto al cambio de actitudes y la formación del profesorado en la educación inclusiva (Ainscow, 1995; Wang, 1995).

Pero la inclusión es algo más que una línea de investigación que se abre, que una simple adaptación del currículum e incluso de una filosofía. La inclusión es más bien un juicio de valor, es una forma de mejorar la calidad de vida, en la que la educación puede jugar un papel primordial al ofrecer las mismas oportunidades e idéntica calidad de medios a todo el que llega de nuevo.

Se trata de dar opciones, de dar cabida, de ofrecer recursos y de mejorar la oferta educativa en función de las necesidades, favoreciendo la inclusión y propiciando una escuela eficaz, una escuela democrática, una escuela para todos, una escuela inclusiva.

La inclusión, en suma, supone un compromiso común con los fines de la educación, una responsabilidad en el seno de la sociedad actual.

En líneas generales, 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 pertenencia a un grupo, a no ser excluido (Ferguson, 1995). Lo que se ofrece es un modo de vida en el que a todo el que llega se le da la bienvenida. Desde tal actitud, desde tal sistema de valores, se va enmarcando el creciente movimiento de construcción de las escuelas inclusivas.

2.1. *Las escuelas inclusivas*

Según Ainscow (1995) se produce un movimiento hacia la educación inclusiva cuyo objetivo es reestructurar las escuelas para responder a las necesidades de todos los niños. Esto supone una serie de cambios metodológicos y organizativos y el reto de las expectativas sobre cómo llevarlo a cabo. Para este autor, la dirección del camino a seguir viene marcada por un doble sentido: el cómo ayudar a los profesores a organizar sus aulas para que puedan ayudar a todos los alumnos en el proceso del aprendizaje y el cómo reestructurar las escuelas de manera que los profesores puedan dirigir sus esfuerzos hacia una meta común.

Las escuelas que pudiéramos llamar inclusivas son las más efectivas a la hora de enseñar la solidaridad entre todos los alumnos, tengan o no necesidades educativas especiales. En tal contexto, la responsabilidad recae tanto en los profesores como en los alumnos y también en los padres, quienes habrán de plantearse la mejor forma de desarrollar el sentido de comunidad y apoyo mutuo dentro del sistema ordinario, para lo que, según Porter y Richeler (1992), habría que introducir cambios sustanciales en la escuela tradicional.

En este sentido, Ainscow (1995) propone una serie de *condiciones* que deberían reunir las escuelas inclusivas, como son: un liderazgo efectivo y extensible a toda la escuela; el compromiso del profesorado, de los alumnos y de la comunidad en la política escolar; un compromiso para planificar en colaboración y estrategias de coordinación; atención a los beneficios potenciales de la pregunta y la reflexión, y una política para el desarrollo profesional del docente.

La *finalidad* de las escuelas inclusivas se centra, según Arnáiz y Ortiz (1997), en crear un sistema educativo que pueda hacer frente a las necesidades de los alumnos. Ello implica respetar la individualidad y desarrollar una cultura de colaboración como base para la resolución de problemas, facilitando así el aprendizaje profesional de todos los profesores y aumentando la igualdad de oportunidades como medio para conseguir la mejora educativa.

Para Stainback y Stainback (1992) las escuelas inclusivas se reconocerían por desarrollar escuelas comunitarias de apoyo que favorezcan la participación de todos los alumnos sin distinción alguna, eliminando cualquier intento de establecer categorías. De esta manera, los apoyos no se organizarán en clases especiales, sino que todo el profesorado trabajará en equipo para el diseño común de actividades correspondientes al currículum general. Y ese currículum se adaptará a las necesidades y capacidades de todos y cada uno de los alumnos; si bien es verdad que la complejidad de la tarea exige un apoyo al profesorado y un apoyo académico y social al alumnado.

Las escuelas inclusivas inciden de forma especial en la responsabilidad compartida, el respeto mutuo y la interdependencia. De esta manera, la responsabilidad se sitúa en el personal de la escuela, que debe poner los medios necesarios para acomodarse a las necesidades de los alumnos. Aún más, los profesionales, los padres y los alumnos han de plantearse cómo desarrollar un sentido de comunidad y apoyo mutuo dentro del sistema ordinario. De esta manera, las escuelas inclusivas tienen un sentido de cohesión

de la comunidad abierta a las diferencias y que da respuesta a las necesidades educativas especiales, valorando la diversidad en la medida en que esta fortalece a la clase y ofrece a todos los miembros mayores oportunidades de aprendizaje.

En cualquier caso, las escuelas inclusivas están en la línea de aceptar la diversidad, ampliar el currículum, adoptar una enseñanza y aprendizaje interactivos y proporcionar apoyo al profesorado. Se genera un proceso interactivo de forma tal que podría decirse que el marchamo de una escuela inclusiva es el grado en el que los profesores están preparados para sopesar sus actividades teniendo en cuenta las respuestas que tienen sus alumnos.

Para Arnáiz (1996) el modelo de cambio que propician las escuelas inclusivas constituye un proceso de innovación educativa, puesto que pretende la reconstrucción de la escuela desde la propia institución, con la participación democrática de todos los miembros de la comunidad educativa: padres, profesores y alumnos, buscando el apoyo mutuo, tengan o no necesidades especiales.

En esta línea, autores como Fuchs y Fuchs (1994) proponen algunas *estrategias* que evidentemente responden a la conceptualización de la educación inclusiva, como son: el compromiso del profesorado con una filosofía inclusiva, la formación en educación ordinaria y especializada, la reconversión de los centros específicos, la ubicación del centro escolar en cada comunidad y la coordinación de la red de apoyo a nivel individual.

Serían algunas de las *características* de las escuelas inclusivas, según Stainback y Stainback (1992), la diversidad como mejora en el aprendizaje interactivo, el respeto a las diferencias dentro y fuera de la escuela, la adecuación y diversificación del currículum ordinario, el apoyo a los alumnos dentro del aula, la colaboración entre los profesionales del centro y la participación de los padres en la planificación educativa. Sus *ventajas* podrían concretarse en la habilidad que estas tienen para proporcionar a todo el alumnado un apoyo académico y también social.

Sus *valores* serían, para Pearpoint y Forest (1992), la aceptación, la pertenencia a la comunidad, las relaciones personales, la interdependencia y la consideración de padres y profesores como una unidad de aprendizaje. Para estos autores, la opción de inclusión significa el fin de la etiquetación, de la educación especial, de las clases especiales, pero no el final de los apoyos y servicios necesarios en las aulas integradas. No están aconsejando el arrojar o desplazar niños con discapacidad hacia las clases de educación general sin el apoyo adecuado, sino que especialistas de todo tipo seguirían a los niños, aportando su ayuda a cualquier estudiante previamente etiquetado o no que lo pueda necesitar.

En definitiva, los *rasgos* más importantes de una escuela inclusiva son el sentido de comunidad, la aceptación de las diferencias y la respuesta a las necesidades individuales. A lo que hay que añadir los cambios en la filosofía, el currículum, las estrategias de enseñanza y la estructura organizativa de la escuela.

En general, podríamos decir que son *condiciones* del aula inclusiva: la existencia de personal de apoyo, la colaboración entre los alumnos y la introducción de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje. Y, sobre todo, el apoyo emocional y la

comprensión ante el que se siente diferente, frustrado o marginado, el que a todas luces mendiga ser acogido.

En suma, se trata de dar opciones, de dar cabida, de ofrecer recursos y de mejorar la oferta educativa en función de las necesidades, favoreciendo la inclusión y propiciando una escuela para todos, una escuela en movimiento, una escuela eficaz, una escuela democrática, una escuela comprensiva, una escuela inclusiva (García 1999), que plantea la integración dinámica de alumnos con necesidades educativas especiales a partir de profusión de apoyos, adaptación del currículum, compromiso y liderazgo de los profesionales, evaluación continuada, una organización flexible que favorezca la comunicación, la coordinación y el cambio estructural en general, por cuanto ha de estar inserto en la comunidad.

Lo que se pretende actualmente es atender a la diversidad, y dar respuesta a los nuevos interrogantes que se están planteando en la sociedad actual, plural y multicultural y necesitada de comprensión, flexibilidad, apoyo y solidaridad.

3. Nuevas y desafiantes cuestiones

Es totalmente previsible que el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas plantee nuevas y desafiantes cuestiones a medida que se vayan poniendo en marcha, por ejemplo:

- ¿Cuál debe ser el currículum de una escuela inclusiva?
- ¿Cómo se puede adaptar el currículum a las necesidades?
- ¿Qué sistemas de evaluación y promoción dan más resultado?

Intentando dar alguna respuesta a estas cuestiones, aportamos algunas notas comunes y que se repiten insistentemente en la revisión hecha sobre el tema de educación inclusiva, y que permite ofrecer las siguientes categorías:

- *Colaboración*

La colaboración y la cooperación constituyen apoyos naturales para la educación multicultural y también la educación especial. Es preciso conectar la familia, la escuela y la comunidad para mejorar la educación en general. El modelo de aula inclusiva sería aquella en la que tanto la enseñanza como el aprendizaje se realiza en equipo, todos juntos, colaborando los estudiantes e integrando al personal de apoyo en el aula inclusiva.

- *Organización*

Es el punto de partida para intentar sacar lo mejor de los espacios inclusivos. Han de plantearse la organización de los espacios adecuados, los horarios, los servicios de apoyo, la ayuda a los estudiantes dentro del aula inclusiva.

– *Estrategias de enseñanza*

El aprendizaje cooperativo favorece la interdependencia entre los estudiantes de muy diferentes capacidades. Es importante la interrelación entre grupos pequeños y el propiciar un pensamiento crítico. Aprenden mejor trabajando con compañeros.

– *Características específicas del alumnado*

En torno a las diferentes categorías es preciso considerar tanto la sobredotación como el retraso mental. Pero fundamentalmente la consideración de los alumnos con problemas de aprendizaje y de conducta, tanto en los logros académicos como en los sociales.

Es preciso tener en cuenta la dimensión social y emocional de las dificultades en el aprendizaje, así como la conveniencia de propiciar un medio ambiente creativo para tales alumnos

– *Currículum*

En líneas generales se propicia un currículum adaptado a las necesidades educativas espaciales, lo que incluye la revisión de los elementos del currículum (objetivos, contenidos, metodología, evaluación) y de los elementos de acceso al currículum (personales y materiales). El diseño del currículum para el aula de educación general debe adaptarse para intentar promover comunidades inclusivas, favoreciendo la autoestima y la sensibilidad en el aula inclusiva. Será diseñado de forma que permita a los alumnos reconocer sus propios atributos positivos y respetar las características individuales de los otros. De esta manera se reforzará la autoestima de cada uno y la cooperación entre todos. En el currículum se han de plantear objetivos de justicia social dentro y fuera de las paredes del aula.

– *Profesorado*

Es preciso tener en cuenta la formación de un profesorado para la innovación escolar, para entrar en una nueva comunidad escolar, en la que todos los alumnos conviven y en la que se espera que aprendan. El profesorado necesitará ayuda para dirigir un aula inclusiva. En su programa de formación han de incluirse la adquisición de conocimientos y competencias en torno a:

- habilidades para el trabajo en equipo y relaciones personales,
- estrategias de aprendizaje cooperativo,
- bases de la educación para alumnos con necesidades especiales,
- cómo aprenden los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a déficit cognitivo, motor, sensorial...,
- capacidad para valorar, planificar e intervenir,
- capacidad para colaborar con los padres,
- competencia para desarrollar una educación individualizada.

En general, son condiciones del aula inclusiva la existencia de personal de apoyo, la colaboración entre estudiantes y la introducción de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje.

4. Acción para la inclusión: manual

Debe hacerse mención especial del documento *Acción para la Inclusión* de O'Brien, Forest, Snow y Pearpoint (1989), que propone cómo mejorar las escuelas para recibir a los niños con necesidades especiales en aulas regulares, y que ha sido aplicado como modelo de inclusión en la empresa por Priante (1997) en la ciudad de México con notable éxito.

La propuesta de O'Brien *et al.* se basa en construir unas buenas relaciones de trabajo en el seno de una escuela inclusiva, en la que el éxito de la misma deriva de la importancia que profesores, padres, personal administrativo y otros den a la inclusión y a la forma de contribuir para que esta se lleve a cabo. La finalidad que se persigue es la de mostrar formas de dar la bienvenida al niño con necesidades especiales en el aula ordinaria de la escuela de su barrio, de la escuela inclusiva. Se parte de la base de que la familia desea ver a su hijo con necesidades especiales en la misma aula que otros niños de su edad y de que el buen maestro también desea ser un buen facilitador de la inclusión, aunque sea una persona concreta la que se responsabilice de la acción para la inclusión.

La acción para la inclusión pretende desarrollar la capacidad del maestro para recibir al niño que ha sido excluido y proporcionar el apoyo individualizado necesario para que el alumno pueda ser un sujeto de aprendizaje activo. A tal efecto se recomienda seguir los siguientes pasos:

- Obtener de la familia información clara sobre sus expectativas y las capacidades del niño.
- Conseguir el apoyo del director en la inclusión del niño.
- Implicar al maestro del aula para incluir al niño.
- Contar con los compañeros de la clase, con el resto del personal del centro y con todo el que pueda apoyar el proceso.
- Reunir a todas las personas implicadas, con el fin de llevar a cabo las adaptaciones curriculares necesarias, para que el alumno pueda ser un miembro más de la clase y desarrolle sus potencialidades.

El compromiso de colaboración entre familias, profesores, personal del centro y alumnos partirá de la consideración de quién es el alumno, qué es lo que necesita, quién lo puede ayudar y cómo hacerlo. A partir de ahí se estrechará el círculo de mutuo apoyo para conseguir el desarrollo del aula inclusiva.

En resumen, la acción para la inclusión es fundamentalmente un proceso de construcción sobre la base de la comunidad, que sigue unas determinadas fases o áreas sucesivas de intervención:

a) Un especialista en integración

La presencia de un responsable, un especialista en integración que servirá de intermediario entre familias, alumnos y profesionales y se responsabilizará de mentalizar sobre la inclusión, preparar para identificar sus capacidades y desarrollar sus habilidades, construir el círculo de apoyo, ayudar a solucionar problemas y hacer un seguimiento.

b) La familia

Hay una fase previa en la acción para la inclusión que consiste en aclarar las intenciones de la familia, en intentar confirmar el compromiso hacia sus hijos con necesidades especiales. En tal proceso, el especialista en integración puede ser la persona que entreviste a los padres y a los hermanos, conozca sus sueños y sus pesadillas y también las potencialidades del niño para ayudarles a dar el primer paso hacia la inclusión en la escuela de su barrio y el entorno conocido.

c) El director de la escuela

A continuación, son los padres primero y los especialistas de integración después los que deberán abordar al director de la escuela del barrio en la que se pretenda llevar a cabo la inclusión. Esta fase de acción tiene como objetivo obtener del director el consentimiento para la inclusión de los alumnos excluidos de un aula regular, con los apoyos necesarios y la selección de buenos profesores para incluir a tal alumnado. La calidad de la inclusión depende de la habilidad del director al dirigir estas cuestiones. El objetivo mínimo es conseguir que el director esté de acuerdo en permitir que el alumno llegue a ser parte de una clase. Y el objetivo máximo es construir un apoyo entusiasta para una escuela inclusiva, por parte de otros padres, otros profesores, otros especialistas y todos los alumnos.

d) El maestro

Es el maestro de aula regular, el tutor del grupo, la persona que en definitiva ha de hacerse cargo del alumno con necesidades especiales en un aula inclusiva. Por tal razón debe ser mentalizado por la familia, el especialista en integración y el director. Y también formado en aspectos concretos como es el trabajo en equipo con estos y otros profesores de apoyo y en la elaboración de adaptaciones curriculares, en torno a los elementos básicos del currículum, la metodología cooperativa, la evaluación formativa, etc. Esta fase de la acción para la inclusión tiene como objetivo el obtener la cooperación del maestro del aula para incluir al nuevo alumno y proporcionarle al maestro los apoyos que necesite para tener al alumno en clase.

e) *Implicar a la clase*

Es fundamental *implicar a la clase* en la que el alumno con necesidades especiales ha de tener una participación activa, protagonista de su aprendizaje, de sus juegos, de su vida. Esta fase de la acción para la inclusión tiene como objetivo implicar a los compañeros para dar la bienvenida al alumno con necesidades especiales y conseguir conocer al nuevo miembro de la clase. A través de la formación y la información se puede llegar al compromiso por parte de los alumnos mayores o de los más cercanos para colaborar con el tutor, el especialista en integración, los padres, el director... para dar la bienvenida y apoyar a sus iguales a incluirse como uno más en el aula regular.

f) *El plan de acción*

El plan de acción tiene como objetivo implicar a los alumnos, miembros de la familia, maestros y resto del personal a planificar de forma simultánea algunas adaptaciones del currículum o rutinas diarias necesarias para asegurar que el alumno con necesidades especiales sea un aprendiz activo en la clase. El plan es un proceso continuo en el que pueden distinguirse dos partes. En la primera parte, se da cuenta a todos los presentes en la reunión sobre las características del nuevo alumno y lo que se espera de ellos para que le apoyen en su tarea de ser un aprendiz activo. La parte segunda normalmente implica a grupos menores especializados en tareas más concretas de enseñanza-aprendizaje.

Tal plan de acción supone un largo y complicado proceso de pasos sucesivos y articulados. Y al final del proceso se logrará que alumnos, profesores y padres participen en una empresa conjunta de ayuda mutua, de solidaridad, cooperación y de búsqueda de valores académicos y sociales.

5. Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (1995). *Necesidades educativas en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Narcea.
- AINSCOW, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades. *Siglo Cero*, 30(1), 181, 37-49.
- ARNAIZ, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 16, 25-34.
- ARNAIZ, P. (1997). Integración, segregación, inclusión. En P. ARNAIZ y R. DE HARO (Eds.), *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro* (pp. 313- 35). Universidad de Murcia.
- ARNAIZ, P. (1999). Currículum y atención a la diversidad. En M. Á. VERDUGO y B. JORDÁN DE URRÍES (Coords.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad (pp. 15- 39). Amarú.
- ARNAIZ, P. y ORTIZ, M. C. (1997). El derecho a una educación inclusiva. En A. SÁNCHEZ y J. A. TORRES (Coords.), *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (pp. 191-207). Pirámide.

- BRON, H. Y SMITH, H. (1996). *Normalisation. A reader for the nineties*. Routledge.
- FERGUSON, D (1995). Celebrating Diversity. A response. *Remedial and Special Education*, 16, 199-202.
- FUCHS, D. Y FUCHS, L. (1994). Inclusive schools. Movement and the radicalization of Special Education Reform. *Exceptional Children*, 60(4), 294-309.
- GARCÍA, C. (1999). Diversidad e inclusión. En A. SÁNCHEZ PALOMINO y otros, *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI*. Actas de las XVI Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial (pp. 11-31). Universidad de Almería.
- MEC-UNESCO. (1995). *Informe final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales. Acceso y calidad*. Autor.
- O'BRIEN, J., FOREST, M., SNOW, J. Y PEARPOINT, J. (1989). *Action for inclusion. How to Improve Schools by Welcoming Children with Special Needs Into Regular Classrooms*. The Frontier College Press.
- O'HANLON, CH. (1995). *Inclusive Education in Europe*. David Fulton.
- ORTIZ, M. C. (1996). De las necesidades educativas especiales a la inclusión. *Siglo Cero*, 27(2), 164, 5-13.
- ORTIZ, M. C. (1997). Hacia una escuela para todos. En P. ARNÁIZ Y R. DE HARO (Eds.), *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Universidad de Murcia.
- PEARPOINT, J. Y FOREST, M. (1992). Foreword. En S. STAINBACH Y W. STAINBACH, *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms. (Facilitating Learning for All Students)*. Paul Brookes, XV-XVIII.
- PORTER, G. Y RICHELER, D. (Dir.). (1992). *Réformer les écoles canadiennes. Des perspectives sur le handicap et l'intégration*. Institut Roehner.
- PRIANTE, C. M. (1997). *Cambio de actitudes y cambio organizacional para la inclusión de personas con discapacidad: desarrollo y aplicación de un programa en el ámbito empresarial*. Proyecto de Investigación no publicado. Máster en Integración de Personas con Discapacidad. Instituto de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca.
- STAINBACK, S. Y STAINBACK, W. (Eds.). (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms. Facilitating Learning for All Students*. Brookes.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca*. Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Autor.
- VERDUGO, M. Á. Y SOLER-SALA, V. (Eds.). (1996). *Convención de los derechos del niño hacia el siglo XXI*. Universidad de Salamanca/Unicef.
- VLACHOU, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Muralla.
- WANG, M. C. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Narcea.