

Educación inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española¹

Pedro Pablo BERRUEZO ADELANTADO

Correspondencia:

Pedro Pablo Berruezo Adelantado

Facultad de Educación de la
Universidad de Murcia
Campus de Espinardo s/n.
30100 – Murcia
Teléfono: 968364161
Fax: 968364146

E-mail: berruezo@um.es

Recibido: 15-02-2006
Aceptado: 30-06-2006

RESUMEN:

El presente artículo recoge las conclusiones de un estudio realizado por el autor sobre experiencias educativas de carácter inclusivo desarrolladas en escuelas canadienses del área de Toronto. Además de la visita a escuelas y aulas donde los niños con discapacidad compartían su trabajo con sus compañeros en un entorno normalizado, las entrevistas con profesores, directores, auxiliares, estudiantes y padres han completado una visión amplia de las posibilidades y dificultades del enfoque inclusivo en el contexto canadiense.

La experiencia inclusiva se presenta en confrontación con la situación de la integración escolar en España, donde parece que no se produce un cambio que lleve a las escuelas a la puesta en marcha de una educación inclusiva. El artículo

1. Este artículo es el resultado del estudio realizado por el autor a partir de una estancia de cuatro semanas en Canadá (mayo-junio de 2005), que le permitió conocer algunas experiencias desarrolladas en las ciudades de Toronto y Hamilton (en la provincia de Ontario), y Montreal (en la provincia de Québec) a través de la visita a escuelas (de primaria y secundaria) e instituciones y de entrevistas con profesionales (de organizaciones no gubernamentales, de la gestión educativa y de la docencia escolar y universitaria) y padres de alumnos con necesidades especiales que se implican en el desarrollo de una educación inclusiva. Este estudio fue posible gracias a una beca del Instituto de Estudios Canadienses (convocatoria 2004). Conste, desde estas líneas, un agradecimiento expreso a todas las personas e instituciones que hicieron posible este trabajo, particularmente a Diane Richler (Inclusion International), a Cameron Crawford (Roeher Institute), a Robert Doré (Université de Québec à Montreal), a Jack Pearpoint (Marsha Forest Centre, Inclusion Press), a Diane McLean-Heywood (Lester B. Pearson School Board), a Michael Bach y Susan Beayni (Canadian Association for Community Living), a Nancy Lee Heath (McGill University), a Lazlo Galambos y Louise Dore-Cihocki (Hamilton-Wentworth Catholic District School Board), a Gordon Porter (New Brunswick Human Rights Committee), a Angela Valeo (St. Luigi Elementary School), a Kevin Finnegan y Neita Israelita (York University) y, fundamentalmente, a Gary Buch (York University) verdadero guía y maestro en dicha estancia.

trata de analizar qué elementos se encuentran en la práctica educativa de las escuelas inclusivas que pudieran servir de reflexión a quienes gestionan y desarrollan la educación en España sobre la necesidad de introducir determinados cambios que promuevan la transición de una escuela integradora a una escuela inclusiva.

PALABRAS CLAVE: Educación inclusiva, inclusión, integración, educación especial, necesidades educativas especiales, escolarización.

Inclusive education at canadian schools: an overview from the spanish perspective

ABSTRACT

The present article presents the conclusions of a study carried out by the author on some inclusive educational experiences developed at Canadian schools in the Toronto area. Visiting schools and classrooms, where disabled children shared their work with their classmates in a normalized environment together with interviews with teachers, principals, assistants, students and parents have provided a wide overview of the possibilities and difficulties of the inclusive approach in the Canadian context.

The inclusive experience is presented in confrontation with the situation of educational integration in Spain, where it seems that a change for inclusive education at schools is not taking place. The article tries to analyze the elements of the educational practice at inclusive schools which could make those who negotiate and develop the educational matters in Spain reflect on the necessity to introduce certain changes that promote the transition from an integrative school to an inclusive school.

KEYWORDS: Inclusive education, Inclusion, Integration, Special education, Special educational needs, Schooling.

“Las comunidades y sociedades saludables y vigorosas que acogen e incluyen a todos sus miembros dependen de personas con y sin discapacidades trabajando juntas en relaciones de igualdad, haciendo uso de sus talentos únicos e individuales para el beneficio de todos. El creciente interés en la inclusión ha ayudado a las personas a percibir y apreciar que la exclusión es un problema y no un estado natural” (TYNE, 2003, 336).

Introducción

La atención integrada a la diversidad es uno de los retos que se plantea el sistema educativo español desde que en el año 1985 se iniciara el programa de integración escolar, posteriormente generalizado, a partir de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990, a todos los centros en el marco de las etapas de escolaridad obligatoria (PUIGDELLÍVOL, 1998).

Canadá es uno de los países donde se vienen desarrollando desde hace tiempo políticas de inclusión para la escolarización de alumnos con discapacidades. A principios de los 70 se inició en Canadá un proceso de desinstitucionalización, que surge a partir del principio de normalización que aparece en Suecia (NIRJE, 1969) y se introduce de manera temprana en Canadá por parte de Wolf Wolfensberger (1972), un sociólogo alemán que trabajaba para el National Institute on Mental Retardation, en Toronto (en la actualidad denominado Roeher Institute en honor de Allan Roeher, presidente de dicha institución hasta 1983), que afirmaba que la gente con discapacidad debía vivir en el entorno más “normal” posible si se quería que se comportaran “normalmente” (GARCÍA ALONSO, 2003). Desde aquel momento las políticas normalizadoras, inclusivas y de vida independiente han tenido un desarrollo creciente en Canadá, como ponen de manifiesto iniciativas tales como “Community Inclusion Initiative” desarrollada con apoyos institucionales públicos y privados (Gobierno de Canadá, Canadian Association for Community Living, People First of Canada...).

La educación inclusiva parte de un principio de no segregación de los alumnos con dificultades y pretende que todos los alumnos trabajen junto a sus compañeros en el desarrollo de sus capacidades, al máximo nivel que les sea posible, fomentando la participación de todos los alumnos (ARNAIZ, 2003; STAINBACK & STAINBACK, 1990; 1992; AINSCOW, 2000).

En España, las transferencias educativas a las comunidades autónomas han ocasionado que las distintas administraciones hayan puesto en marcha variadas estrategias para la atención a la diversidad, algunas de ellas basadas

en planteamientos segregadores. Por una parte, dada la dilatada experiencia de la integración escolar, parece lógica una transición de los planteamientos de la escuela integradora hacia la escuela inclusiva (como se está produciendo en otros países), sin embargo el modelo inclusivo no acaba de consolidarse en este país (LEÓN GUERRERO, 1998).

El conocimiento de experiencias reales y eficaces de educación inclusiva en otros países (como puede ser el caso de Canadá) puede ilustrar las posibilidades de este enfoque y ayudarnos a desarrollar políticas no segregadoras para la atención a la diversidad en España. El análisis de tales experiencias puede orientarnos en el camino a seguir para convertir la *educación para todos* en algo real y posible (BOOTH & AINSCOW, 2003; MCCONKEY, 2001; MILES, MILLER, LEWIS & VAN DER KROFT, 2002).

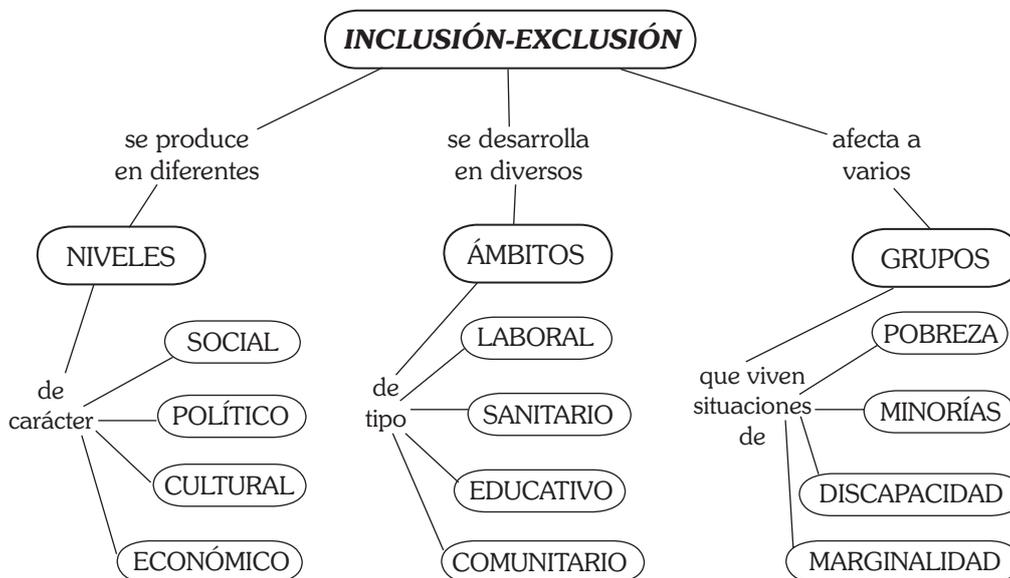
Concepto de inclusión

El término *inclusión* se opone al de exclusión, al igual que el de integración se opone al de segregación. Quizá la diferencia entre integración e inclusión sea una cuestión de matices, pero si bien la integración escolar supuso la incorporación de todas las personas al sistema educativo, la inclusión exige que dentro de dicho sistema sean tratadas como sujetos de pleno derecho.

Hablamos de *exclusión* cuando el sistema impide o dificulta la participación de determinadas personas (minorías étnicas, lingüísticas, geográficas o culturales, personas con discapacidad, personas con escasez de recursos económicos, personas enfermas, personas mayores, mujeres, etc.) de y en los recursos (bienes y servicios) que la comunidad ofrece a sus miembros.

La inclusión ha de entenderse como un movimiento que pretende eliminar las barreras que impiden la participación de determinadas personas o grupos y les sitúan en desventaja sobre otras personas o grupos dominantes o mayoritarios. Consecuentemente podemos encontrar inclusión o exclusión en diferentes ámbitos y a diferentes niveles (figura 1).

FIGURA 1: Niveles, ámbitos y grupos objeto de exclusión o inclusión.



Nuestras reflexiones sobre la inclusión se centran en el ámbito educativo, pero, obviamente, el discurso de la inclusión es más amplio y ambicioso, y para que resulte eficaz no puede reducirse a una iniciativa de las escuelas sin que exista un reflejo de ello en la sociedad a un nivel más extenso.

Terminología en el ámbito educativo

En el terreno de la educación, la inclusión es, por el momento, el último peldaño de una escalera de logros que se refieren a la atención a las necesidades educativas especiales en el marco de la escuela ordinaria. En este camino, se han desarrollado diferentes ideas y se ha utilizado diversa terminología para concretar las variadas propuestas que se han ido manifestando en la práctica (tabla1).

Desde la normalización propuesta por Nirje (1969), Bank-Mikkelsen (1975) y Wolfensberger (1972) como la necesidad de que las personas con discapacidad dispusieran de unos servicios considerados como normales para el resto de la población, se pasó rápidamente a desarrollar una iniciativa para que las personas con discapacidad disfrutaran de las mismas escuelas que sus compañeros sin estas deficiencias (SLAVIN, 1990). Esta corriente de integración (conocida como *mainstreaming*) se extendió rápidamente por Europa y América (SLEE, 1993; STAINBACK & STAINBACK, 1989) y sólo tras unos años de experiencia, se

empieza a ver como insuficiente el emplazamiento de niños con dificultades junto a quienes no las tienen y se plantea la necesidad de mejorar la acogida de la escuela a estos niños, así como su participación en ella, que se considera una cuestión de derecho (AINSCOW, 1994; 1998; ARNAIZ, 1996; DORÉ, WAGNER & BRUNET, 1996; LINDSAY, 1997).

TABLA 1: Terminología utilizada en el ámbito educativo para referirse a la incorporación del alumnado con necesidades especiales a la escuela/aula ordinaria. Referencias originales, con su correspondencia en español. (Adaptado de DORÉ, WAGNER, DORÉ, & BRUNET, 2002, 186-187).

| Término original | Procedencia | Equivalencia |
|------------------------------------|---|------------------------------------|
| Normalization | Bank-Mikkelsen (1980); Nirje (1969, 1980); Wolfensberger (1972, 1980) | Normalización |
| Social role valoriza-tion | Wolfensberger & Thomas (1988); Wolfens-berger (2000) | Valoración de roles sociales |
| Mainstreaming | Council for Exceptional Children (1979, in Rosenberg, 1980); Flynn (1993); Grenot Scheyer, Coots, & Falvey (1989); Kauff-man et al. (1975); Kauffman (1988, 1989); Lakin & Bruininks (1985); Meyer, Mac-Millan, & Yoshida (1989) Pedlar (1990); Rosenberg (1980); Skrtic (1991a, 1991b); Wolfensberger & Thomas (1988). | Integración |
| Partial mainstream- ing | Sailor (1989) | Integración parcial |
| Inclusion | Cattlet & Osher (1994); Forest & Lusthaus (1987); National Center (1994) | Inclusión |
| Full inclusion | Ferguson et al. (1992); Lusthaus et al. (1992); Stainback et al. (1989) | Inclusión total |
| Regular Education Initiative (REI) | Will (1985, 1986a, 1986b) | Iniciativa de Educa-ción Ordinaria |
| Heterogeneous school | Cross & Villa (1992); Falvey et al. (1989); Lilly (1988); Thousand & Villa (1990) | Escuela heterogé-nea |
| Adhocracy | Skrtic (1987) | Adhocracia |
| Inviting schools | Purkey & Novak (1984) | Escuela acogedora |
| Adaptive education | Wang (1989a, 1989b, 1992) | Educación adap-tada |

| | | |
|-----------------------------|---|-----------------------------------|
| Community-based instruction | Brown, Courchene et al. (1992); McDonnell et al. (1993); Brown, Shiraga et al. (1980); Peterson et al. (1992) | Enseñanza basada en la comunidad |
| Community-based curriculum | Peterson et al. (1992); Sapon-Shevin (1992); Smith & Schloss (1988a, 1988b) | Curriculum basado en la comunidad |

“En algunos países, se considera la educación inclusiva como un enfoque para atender a alumnos con discapacidades dentro de entornos educativos generales. Internacionalmente, sin embargo, se considera cada vez más ampliamente como una reforma que responde a la diversidad entre todos los estudiantes. (...) Esta formulación más amplia supone que el objetivo de la mejora de la escuela inclusiva es 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, parte de la creencia de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa” (AINSCOW, 2005).

De acuerdo con esta concepción más amplia de la educación inclusiva, para el Consejo de Ministros de Educación de Canadá “el concepto de inclusión en educación abarca grupos de lengua minoritaria, estudiantes con necesidades especiales y desaventajados por ubicación, nivel educativo, estado de salud y género” (CMEC, 2003a, 12).

La educación en Canadá

Para situar la realidad educativa en Canadá hay que tener en cuenta, previamente, la organización administrativa de este país, que se encuentra muy descentralizada en 13 jurisdicciones: 10 provincias y 3 territorios, al norte, que componen su estructura geográfica (el segundo país del mundo en extensión, con una densidad de población de las más bajas del mundo, pues la gran mayoría vive en las cuatro ciudades más importantes del país y en el sur, en la zona próxima a la frontera con los Estados Unidos). Además conviene poner de relieve la peculiaridad de su población, en un elevado porcentaje de origen inmigrante (Canadá favoreció la llegada de nuevos pobladores a sus tierras), y en la que conviven dos lenguas cooficiales (con desigual implantación en las diferentes áreas), además de otras lenguas y grupos minoritarios de carácter aborigen (*First Nations*).

Canadá es, pues, un país de grandes diferencias y amplia diversidad, tanto de carácter geográfico como social, político, lingüístico y cultural. No sorprende

que pueda considerar la diversidad como un elemento fundamental de su propia identidad (figura 2).

FIGURA 2: “La diversidad, nuestra fuerza. Equidad, respeto, armonía, prosperidad”. Valla publicitaria del Ayuntamiento de Toronto fotografiada por el autor en una plaza de la ciudad.



En Canadá no existe un ministerio de ámbito nacional que se ocupe de la educación, ni existe un sistema educativo unificado; cada provincia o territorio es responsable de la educación, a todos los niveles (educación infantil, primaria, secundaria y universitaria). Sin embargo, a pesar de las diferencias, existe una gran similitud entre los 13 sistemas educativos canadienses gracias al Consejo de Ministros de Educación de Canadá (CMEC), que desde 1967 se ocupa de resolver los problemas de índole nacional. Al igual que existe un respeto a las diferencias lingüísticas (el inglés es la primera lengua para las tres cuartas partes de la población, pero el francés es usado de manera mayoritaria en Québec y de manera minoritaria en muchas partes del país) existe un gran respeto a las diferencias geográficas, históricas y culturales (CMEC, 2003a).

La educación en Canadá, desde la etapa preescolar (Kindergarten, para niños de 4 y 5 años), pasando por la educación elemental (grado 1 a 6, u 8 dependiendo de las provincias) hasta la secundaria obligatoria (grado 7 ó 9 a 11 ó 12, según las provincias), está sostenida con fondos públicos (figura 3).

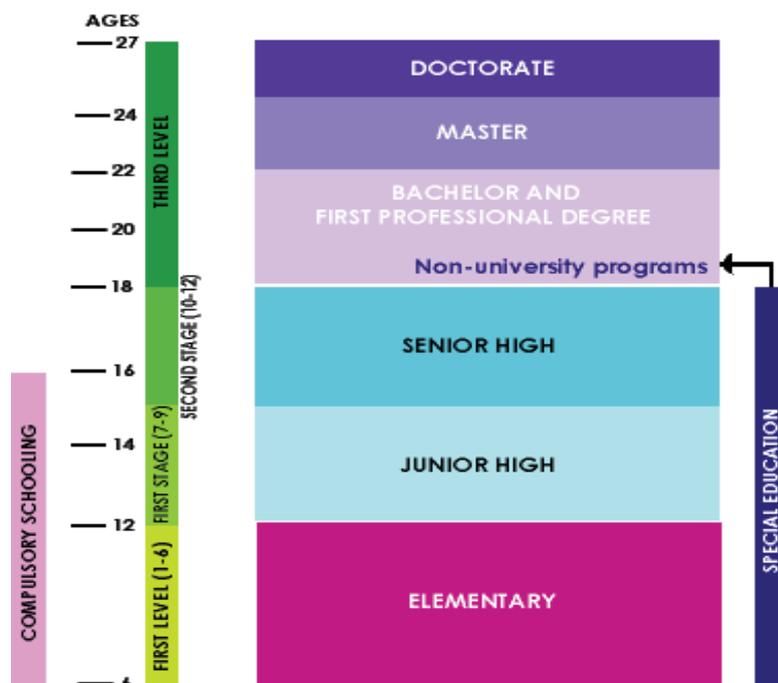
FIGURA 3: Diferencias entre los sistemas educativos no universitarios en las diferentes provincias y territorios de Canadá (CMEC, 2003b, 172).

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|
| Newfoundland and Labrador | P | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | | |
| Prince Edward Island | P | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | | |
| Nova Scotia | P | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | | |
| New Brunswick - English | P | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | | |
| New Brunswick - French | P | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | | |
| Quebec - General | P | P | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | | |
| Quebec - Vocational | | | | | | | | | | | 10 | 11 | 12 | 13 | |
| Ontario | P | P | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | |
| Manitoba | P | P | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | |
| Saskatchewan | P | P | P | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| Alberta | P | P | P | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| British Columbia | P | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | | |
| Yukon | P | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | | |
| Northwest Territories | P | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | | |
| Nunavut | P | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | | |

| | |
|---|---|
|  | Pre-elementary, not universally available |
|  | Pre-elementary, universally available |
|  | Elementary/Primary |
|  | Junior high/Middle |
|  | Senior high |
|  | Secondary |

Con carácter general, los sistemas educativos canadienses siguen una estructura semejante al sistema educativo español: dos (o tres) años de Educación Infantil (Kindergarten), seis (o siete) años de Educación Primaria (Elementary), y la Educación Secundaria dividida en dos etapas, una obligatoria de tres años (Junior High) y una postobligatoria de otros tres (Senior High). La enseñanza superior se estructura en tres fases: 4 años para el título de grado (Bachelor o First Professional Degree), al que siguen el Máster y el Doctorado (figura 4).

FIGURA 4: Sucesión de etapas educativas en Canadá (tomado de http://www.oecth.com/canada/canadian_education_system.htm).



A nivel local, la educación pública se organiza a través de las *Juntas Escolares de Distrito* (denominadas de diversas maneras: *School Boards*, *Schools Districts*, *School Divisions*, o *District Education Councils*), cuyos miembros son elegidos por votación.

Son las Juntas Escolares y las propias escuelas las que deciden la manera de atender a las necesidades educativas especiales, que van desde la atención en centros específicos, a la plena inclusión a tiempo completo en el aula ordinaria, pasando por la integración parcial (apoyo esporádico fuera del aula o desarrollo de programas especiales en el aula de recursos).

Esto posibilita que la orientación de la atención a las necesidades educativas especiales sea diferente, no sólo en las provincias y territorios, que tienen leyes particulares para gestionar la educación, sino dentro de las propias jurisdicciones, puesto que son verdaderamente las juntas escolares las que organizan los recursos y planifican las modalidades de atención educativa.

Como criterio general, podríamos afirmar que las escuelas en Canadá están en el camino de una verdadera inclusión (ROEHER INSTITUTE, 2003), si bien algunas provincias y territorios tienen una tradición más consolidada y apuestan más decididamente por este modelo, mientras que otros mantienen una forma de atención a la diversidad más clásica. Gary Bunch afirma que se pueden encontrar dos modelos claramente diferenciados en las escuelas canadienses: el de la *educación especial* (que se basa en los profesores de apoyo, en las aulas de recursos y en el apoyo fuera del aula) y el de la *inclusión* (donde los apoyos se hacen dentro del aula y los recursos están a disposición de todos los alumnos que lo necesitan, sin exclusiones), y además dice que ambos modelos son incompatibles, por lo que una escuela o es inclusiva o no lo es, no puede ser “un poco inclusiva”². En este sentido, ese tránsito hacia la inclusión debe ser firme y decidido, pues en la medida en que se mantienen las formas de trabajo de la *educación especial*, se dificulta la acción educativa de tipo inclusivo (BUNCH, 2002). Por eso muchos autores ven la educación inclusiva como una revolución general del mundo de la educación o como una “nueva era” educativa (SLEE, 1998).

En cierto modo es lo que otros autores como Lynch (2001) han afirmado al expresar que el propio término de *necesidades educativas especiales* debe ser utilizado con precaución, porque puede perpetuar la división entre sistemas y estudiantes ordinarios y especiales, porque la propia etiqueta puede representar una barrera para el desarrollo de una práctica inclusiva, al subrayar las dificultades del sujeto, y porque acentúa la responsabilidad de las características personales en las dificultades del sujeto para aprender antes que en las características de la escuela y del contexto.

La inclusión educativa

La integración escolar parece un logro consolidado en la mayor parte de los países de Europa y América. Pero, aún en el marco de la integración, las prácticas educativas siguen siendo segregadoras y excluyentes. En muchos casos, la escuela no ha cambiado para aceptar a las personas con dificultades, que antes eran atendidas en centros específicos de educación especial. Frecuentemente, convive la escuela integradora con dichos centros y a la escuela ordinaria se han añadido algunos elementos (maestros y aulas de apoyo) como única adaptación para las personas con necesidades educativas especiales. Por otra parte, la escuela sigue

2. Esta es una de las conclusiones de mis conversaciones con el Profesor Bunch al valorar las visitas que gentilmente me concertó con diferentes escuelas del área de Toronto, donde pude ver ambos modelos, que conviven en la misma zona geográfica, y donde el impulso de las juntas escolares hacia uno u otro es determinante.

trabajando con planteamientos que dificultan el respeto por las diferencias y la atención a la diversidad (mantiene agrupamientos homogéneos, tareas uniformes para todos los alumnos del aula, etc.).

Como afirman Porter y Richler (1991), en uno de los textos emblemáticos de la educación inclusiva en Canadá (*Changing Canadian Schools. Perspectives on Disability and Inclusion*) resulta en cierta forma irónico que las organizaciones que lucharon por legitimizar el acceso a la educación de los niños con discapacidad, luchan ahora por el desmantelamiento del producto de su éxito. Pero son las propias familias de las personas con discapacidad las que ya no se conforman con que su hijo asista a un centro de educación especial segregado, o con que asista a sesiones de apoyo fuera del aula ordinaria, sino que consideran que la escuela de su barrio debe atender las necesidades de su hijo con discapacidad posibilitando su plena participación, sin exclusiones, ni segregaciones.

No se trata, pues, de unir los dos sistemas (ordinario y especial) en uno, pero manteniendo los elementos de ambos. Se trata de construir una nueva escuela para todos, capaz de ofrecer una educación adecuada a las características y posibilidades de todos sus alumnos, donde cada uno de ellos esté debidamente atendido y todos los docentes sepan actuar y trabajar adecuadamente con todos sus alumnos para promover en ellos los mejores desarrollos posibles... Entonces, probablemente, no haría falta hablar de educación especial, ni de maestros especialistas, ni de apoyos externos, ni de aulas especiales. Sencillamente, la escuela sería para todos.

Eso es lo que pretende el movimiento de *escuelas inclusivas*, proporcionar una educación de calidad para todos, sin categorizaciones ni discriminaciones. Ello supone avanzar en el proceso de integración escolar, desarrollar estrategias que hagan posible el progreso de todos evitando la exclusión y una actitud de plena aceptación de las diferencias por parte de la comunidad que se refleja en la escuela como agente de socialización y cambio (SÁNCHEZ PALOMINO & TORRES GONZÁLEZ, 2002).

“... el modelo inclusivo supera al modelo integrador, en la medida en que plantea una alternativa holística a las prácticas integradoras parciales, e incluso con una concepción de base más radical, ya que no es necesario integrar si previamente no existe la segregación. Al tiempo que defiende la necesidad de enfocar la educación desde la asunción de la diversidad como un valor, rechazando cualquier tipo de práctica discriminatoria” (SÁNCHEZ PALOMINO et al., 2002, 73).

La inclusión educativa despierta opiniones encontradas y muestra de ello es el devenir titubeante y desigual con que se está desarrollando en los diferentes países en los últimos años (MEIJER, 1998; 2003). Incluso entre los profesionales, no todos ven claro ese camino hacia la inclusión y resaltan sus posibles deficiencias.

Si bien el esfuerzo de los profesores, así como las actitudes favorables de la comunidad, pueden promover la evolución hacia una escuela inclusiva, esto no parece suficiente. El cambio hacia la inclusión exige movimientos propiciatorios a tres niveles: en el contexto político y social, en el contexto del centro y en el contexto del aula (MARCHESI, 1999).

En el aspecto político, el desarrollo legislativo de las administraciones ha de contemplar y favorecer las propuestas inclusivas. Hasta el momento, las leyes españolas, por ejemplo, no han promovido la escuela inclusiva, incluso en algunos casos, al contrario, han sostenido un modelo que acentuaba la homogeneidad, la competición y la diferencia entre alumnos. La nueva Ley Orgánica de Educación (Proyecto de Ley de 2005) parece esperanzadora en este sentido.

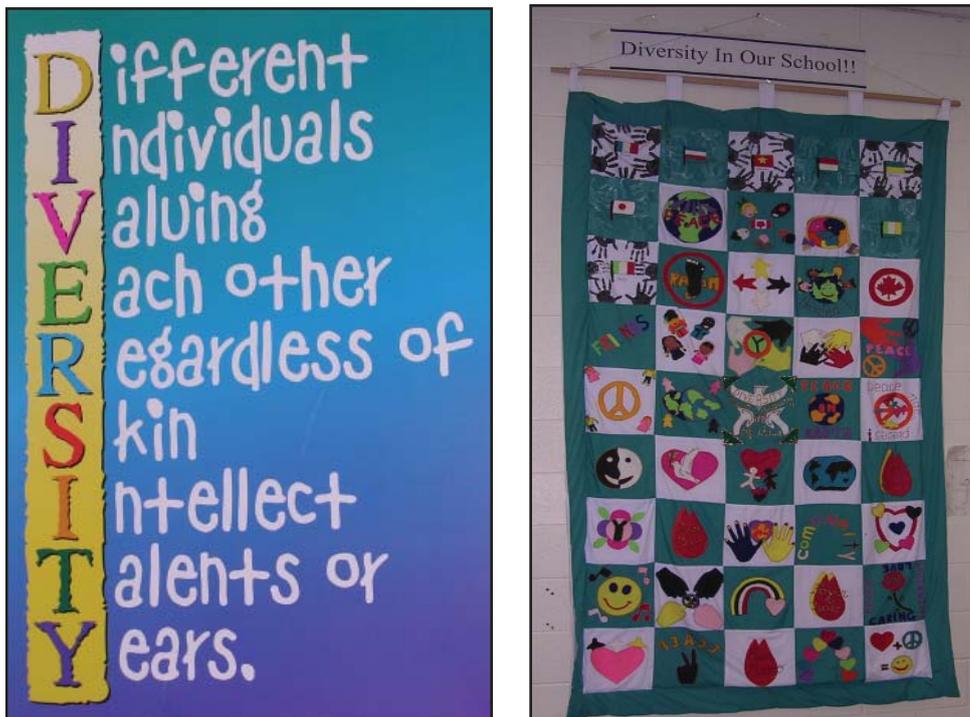
En el ámbito del centro, es preciso que exista la posibilidad de adecuación del currículum al contexto social y cultural de cada escuela y a las necesidades de los diferentes alumnos. Es preciso también que se produzca un *desarrollo profesional*³ de los docentes, que tienen (todos, no sólo los especialistas en Educación Especial) que alcanzar la competencia suficiente para hacer que sus alumnos puedan aprender y progresar, y ello no se logrará sin una previa actitud de aceptación de las diferencias. Todo el centro tiene que caminar de la mano hacia la inclusión, y las buenas prácticas encontradas en este sentido (MEIJER, 2003), subrayan el papel impulsor de los equipos directivos, como generadores de cambios en la dinámica escolar. En definitiva, se trata de un largo proceso, en el que todos los agentes de la comunidad escolar han de estar implicados y que va a modificar la cultura y la organización de la escuela para atender a la diversidad (MARCHESI, 1999).

En el aula hay que modificar la dinámica de participación y el papel del profesor y de los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los cambios metodológicos (espacios, tiempos, materiales, organización, tareas...) y la cultura de colaboración con otros profesores, así como la cooperación de los alumnos van a ser la llave que abra las puertas de una enseñanza más eficaz y adecuada a cada uno de los alumnos del aula. En general, si todo el centro camina en ese

3. Este término "desarrollo profesional" se utiliza en algunos países, como Canadá, para designar la formación permanente, normalmente pagada y en tiempo de trabajo, a la que están obligados todos los docentes. Una de las maneras de cambiar las actitudes y los métodos de trabajo del profesorado es a través de estos períodos de formación.

sentido, el profesorado se verá más capaz de emprender los cambios que tiene que implementar en su aula (figura 5).

FIGURA 5: Algunos elementos encontrados en la decoración de escuelas canadienses que muestran la actitud favorable hacia la diversidad, a la que tanto maestros como alumnos han de considerar como un elemento presente y enriquecedor de la dinámica escolar.



Además de las cuestiones ideológicas, la práctica es la que tiene que revelar si las escuelas inclusivas promueven verdaderamente el aprendizaje de todos sus alumnos. Desde el punto de vista teórico, donde la igualdad y la aceptación de las diferencias son valores deseables, existen razones a favor de una escuela inclusiva, que ha de servir para (STAINBACK *et al.*, 1990):

- Ofrecer a cada estudiante la posibilidad de aprender a vivir y trabajar con sus iguales en contextos naturales, de educación integrada y comunidad.
- Evitar los efectos inherentes a la segregación cuando los estudiantes están en lugares separados, en aulas o centros de educación especial.

- Hacer lo que es justo y equitativo.

Los argumentos que pueden aportarse para justificar la necesidad de un cambio de planteamiento de la atención educativa que camine hacia esa escuela apta para todos no son sólo de carácter filosófico o ético, sino también de tipo económico y educativo.

Desde el punto de vista económico, habría que confrontar la dotación de medios y recursos especiales para alumnos con necesidades educativas especiales en una escuela especial con el enriquecimiento de los recursos en aulas y centros ordinarios, para que todos los alumnos puedan participar en las actividades escolares. Probablemente nos encontremos con que el modelo segregador es además más caro que el modelo inclusivo.

A nivel educativo, desde el punto de vista de los alumnos con necesidades educativas especiales, la investigación viene demostrando desde hace tiempo que la interacción social con sus compañeros coetáneos les beneficia y favorece la adquisición de conductas prosociales, que no se producen fácilmente en ambientes separados (DORN, FUCHS & FUCHS, 1996; PAUL & WARD, 1996; BAKER, WANG & WALBERG, 1994). Se ha demostrado que los alumnos con necesidades especiales educados en clases ordinarias tienen mejores rendimientos que los que asisten a clases especiales (LOU ROYO & LÓPEZ URQUÍZAR, 1998). Las investigaciones más recientes subrayan este mayor desarrollo de capacidades y aprendizajes en ambientes integrados (BUCKLEY, BIRD, SACKS & ARCHER, 2002).

Desde el punto de vista de los alumnos que no presentan necesidades específicas, la escuela inclusiva no sólo no les perjudica, sino que les beneficia (VILLA & THOUSAND, 1995). Además, la escuela inclusiva aumenta las posibilidades de participación de todos los alumnos y les da un protagonismo en el aprendizaje de sus compañeros, que repercute positivamente en su propio aprendizaje (PUJOLÀS, 2002).

En realidad, la escuela ordinaria (o regular) debería dar respuesta a las necesidades básicas de toda persona. Para el profesor Jim Hansen (verdadero pionero de la educación inclusiva en Canadá) cualquier niño, en su escuela, tiene derecho a *pertenecer, ser aceptado, tener éxito, esforzarse por hacerlo bien y ser útil a los demás* (www.inclusion.com/reshansen.html).

La educación inclusiva se basa, consecuentemente, en unas creencias y principios que se encuentran en la base de esta iniciativa. Así lo concretan las administraciones educativas que quieren construir un sistema educativo inclusivo.

Para el Departamento de Educación de New Brunswick (una de las provincias canadienses que desde hace bastantes años está luchando por la extensión y el desarrollo de la educación inclusiva en sus escuelas) estos principios son (NB STUDENT SERVICES BRANCH, 2005):

- Todos los niños pueden aprender.
- Todos los niños van al aula que les corresponde por su edad en la escuela de su barrio o su localidad.
- Todos los niños reciben programas educativos apropiados a sus características.
- Todos los niños reciben un currículo relevante para sus necesidades.
- Todos los niños reciben actividades complementarias y extraescolares.
- Todos los niños se benefician de la cooperación y la colaboración entre la casa, la escuela y la comunidad.

No sólo en Canadá, también en otros países, como Australia, la inclusión se promueve desde las administraciones educativas. Por ejemplo, el Departamento de Educación y Formación del Gobierno de Western Australia establece como principios fundamentales de la acción educativa los siguientes (WA DEFT, 2004):

- Principio 1: *Proporcionar acceso y participación.* Todos los estudiantes tienen derecho a inscribirse, acceder y participar en la escuela, que ha de responder a sus necesidades individuales.
- Principio 2: *Valorar la diversidad.* Todos los niveles del sistema educativo han de respetar la diversidad y trabajar en un marco inclusivo.
- Principio 3: *Asegurar los ajustes y la toma de decisiones de cada escuela.* Las escuelas tienen que seleccionar y adaptar sus servicios, apoyos y programas para atender a sus estudiantes.
- Principio 4: *Implementar un nuevo marco para la ubicación de los recursos.* Los recursos tienen que repartirse de manera equitativa a las necesidades de los alumnos.
- Principio 5: *Conjugar la pedagogía con las necesidades del estudiante.* El sistema apoya el desarrollo de estrategias pedagógicas para responder a las necesidades individuales de los estudiantes.

- Principio 6: *Proporcionar programas y servicios sensibles a las necesidades de los alumnos*. Una amplia gama de programas y servicios coordinados y flexibles.
- Principio 7: *Colaborar para obtener mejores resultados*. Los servicios tienen que proporcionarse y apoyarse sobre modelos de colaboración.

Pero el camino hacia la inclusión no es fácil, ni exento de riesgos. Según Paula (2003, 36), la consecución de un modelo de escuela comprensiva y diversificada como el que pretende la educación inclusiva ha de conllevar cambios cualitativos en tres grandes ámbitos:

1. En la concepción de la educación. Una concepción del proceso educativo que implique:

- a) Partir de una concepción de lo educativo más amplia que lo puramente instructivo (habilidades y destrezas), planteando la necesidad de potenciar y desarrollar también aspectos psicosociales del desarrollo humano.
- b) Desplazar el acento de la actividad educativa hacia el proceso y las estrategias educativas necesarias para potenciar el desarrollo de las capacidades y valores.
- c) Optar por una perspectiva integracionista de las personas que no son “capaces” de seguir los programas establecidos, lo que supone una apuesta por la individualización de los procesos de aprendizaje.

2. En el modelo curricular. Una concepción del currículo como herramienta de trabajo del docente, y no como programa educativo cerrado, que implica:

- d) Un currículo equilibrado que no enfatice determinados aspectos educativos en detrimento de otros.
- e) Un currículo significativo para el alumnado y puesto al servicio de sus necesidades presentes y futuras.
- f) Un currículo flexible, que permite abordar de forma adecuada el tratamiento educativo de la diversidad, permitiendo a todo el alumnado el desarrollo de sus capacidades y posibilidades.

3. En la organización escolar, entendida al servicio de la concepción educativa y curricular antes señalada, y que por tanto debería poseer las siguientes características:

- g) Ser flexible, que permita adoptar las formas organizativas que favorezcan el alcance de los fines educativos en los centros y grupos escolares, al margen de estereotipos predefinidos.
- h) Estar al servicio de los fines de la educación de todo el alumnado que forma parte de cada centro escolar.

Si queremos que en España se emprendan los cambios necesarios que conduzcan a la escuela hacia la inclusión, hemos de analizar nuestro sistema educativo para plantearnos qué elementos de los que existen favorecen y cuáles dificultan el camino hacia la inclusión. En este sentido, quizá la experiencia canadiense nos pueda ayudar.

Elementos a considerar de la experiencia canadiense

Algunos autores nos han aportado reflexiones y principios para caminar hacia el horizonte de la inclusión (ARNAIZ, 2003; AINSCOW, 2001; BOOTH et al., 2003; BUNCH, 2002) que nos han motivado a buscar en la experiencia canadiense elementos que, por ser distintos a los que se encuentran en la práctica educativa española, puedan estar en la base del enfoque inclusivo.

A simple vista, no parece haber grandes diferencias entre la escuela integradora española y los centros canadienses que atienden a niños con necesidades especiales, con un enfoque de “educación especial” (maestros especialistas, aulas de apoyo y apoyos externos en grupos reducidos agrupados por nivel de edad o de dificultad). Afortunadamente hay escuelas y Juntas Escolares (como la Hamilton-Wentworth Catholic District School Board) que, en función de su autonomía, han decidido organizar la atención a las necesidades especiales con un planteamiento de *inclusión total*, y cuya experiencia resulta valiosa e ilustrativa de las verdaderas posibilidades de esta opción educativa. El éxito de estas experiencias va haciendo que la educación inclusiva se extienda cada vez a más escuelas canadienses.

“En los años 60, la mayoría de estudiantes con retraso mental eran situados en escuelas separadas. En la actualidad, la situación ha cambiado drásticamente. Ahora hay tres posibles emplazamientos: escuela separada, aula especial y aula ordinaria. La integración es aún el planteamiento más extendido en Estados Unidos y Canadá. Sin embargo, los datos muestran que el porcentaje de inclusión total o integración de estudiantes con discapacidad está incrementándose, especialmente en las escuelas primarias (DORÉ et al., 2002, 185).

No todos los elementos están a favor de este cambio. En algunas zonas de Canadá hay una clara oposición de padres de estudiantes con discapacidad, que siguen pensando que un ambiente más restrictivo, especializado y protegido es mejor para sus hijos. Igualmente, muchos maestros no quieren admitir en sus aulas a alumnos con graves discapacidades si no cambian sus condiciones de trabajo (mayor sueldo, formación especializada, reducción del número de alumnos, reducción de horario, etc.)

La visita a las escuelas que practican la inclusión total y las conversaciones con sus directores, maestros y personal de atención específica (maestros de apoyo, cuidadores y personal del departamento de orientación) ponen de manifiesto algunos elementos diferenciadores que, cuando menos, no se encuentran frecuentemente en los centros educativos españoles, lo que nos hace pensar que puedan guardar relación con el planteamiento inclusivo:

- Colaboración del profesorado en el aula.

Una de las cosas que personalmente he podido observar en las aulas de las escuelas de primaria y secundaria que he visitado es la elevada frecuencia con que se encuentran dos profesores compartiendo los trabajos dentro de la misma clase. La colaboración del profesorado (*co-teaching*) no sólo mejora la atención a las necesidades de los estudiantes, sino que exige un acuerdo entre los maestros sobre la acción docente que deben desarrollar. Aunque no se establezca como un mecanismo de control, sino de mejor atención al alumnado, hay un inevitable componente de autocontrol y de aprendizaje por la acción del otro. El apoyo que se establece con la incorporación de otro maestro no se dirige específicamente al niño o niña con necesidades especiales (aunque al haber dos maestros, ambos pueden dedicar determinados momentos a la atención individual dentro del aula) sino al profesorado y al conjunto de los estudiantes.

En España es bastante infrecuente la presencia de dos profesores en la misma aula. Se concibe básicamente la docencia como una actividad individual y el profesorado no tiene una cultura de colaboración, lo que hace difícil la implementación de apoyos internos, aunque se dirijan específicamente al alumnado con necesidades especiales (IGLESIAS, 2003; MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, 2001; MOYA MAYA, 2002; PARRILLA, 1996; ANTÚNEZ et al., 2002; ARNAIZ, HERRERO & HARO, 1999).

La colaboración dentro del aula conlleva a mejorar también el trabajo en común fuera del aula, que se hace necesario. En España se acepta bien la coordinación del profesorado y existen estructuras que lo promueven, pero la

colaboración que se puede producir fuera del aula, no se extiende al interior de la clase.

- Independencia del maestro.

Además del trabajo solitario del maestro en su aula, en nuestro país, las actividades de enseñanza-aprendizaje que normalmente se realizan en ella son muy dependientes del maestro. Los alumnos tienen que estar siempre pendientes de las indicaciones del maestro y se les da poco margen para actuar de manera autónoma y tomar decisiones. Normalmente el maestro sigue asumiendo un elevado protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro de los elementos distintos que encontramos frecuentemente en las escuelas canadienses es la autonomía del alumnado en el aula y la disminución del protagonismo del maestro en beneficio del protagonismo del alumnado, que funciona en el aula sin la necesidad de una supervisión constante por parte del maestro. Al igual que los maestros colaboran en el aula, los alumnos realizan gran parte de las actividades del aula colaborando entre ellos, aprovechando las enormes posibilidades que la cooperación brinda al aprendizaje (JOHNSON, JOHNSON & HOLUBEC, 1999; PUJOLÀS, 2004).

- Sentimiento de pertenencia al centro, compartición de sus señas de identidad.

En las escuelas canadienses se promueve el sentimiento de pertenencia al centro, que los alumnos se sientan orgullosos de su escuela, que se sientan parte de ella e importantes en la misma. Eso mejora la actitud del alumnado hacia lo que se hace en su escuela, a la participación en sus programas y a la colaboración con la escuela. Este sentimiento se extiende a los profesores, a los padres y a todo el personal auxiliar del centro, que comparte la “cultura” de su escuela (FORMAN, 2004). La implicación de los miembros de la comunidad escolar en las actividades del centro es grande y se realizan actividades que favorecen específicamente estos sentimientos de pertenencia. Obviamente, estos sentimientos son importantes para los alumnos que tienen más dificultades, ya que les hace tener una mejor disposición hacia sus compañeros, hacia sus profesores y hacia en centro en su conjunto, disminuyendo los sentimientos de fracaso y de inferioridad.

- Apoyo de estudiantes entre sí. Grupos de colaboradores.

Los niños de las escuelas canadienses aprenden unos de otros y se ayudan entre sí. Esto es algo llamativo, pues en España la acción se centra en el maestro que es quien puede dispensar el apoyo. Sin embargo el apoyo de los compañeros se vuelve más eficaz en muchos casos. Al trabajar frecuentemente con independencia del maestro, los estudiantes se apoyan más en sus compañeros más capaces para resolver sus dificultades. La tutela de unos alumnos sobre otros es habitual y ello favorece a ambos, el niño que sabe consolida su conocimiento al tener que mostrarlo o enseñarlo a otro y el que aprende lo hace más fácilmente de las explicaciones de un compañero que de un adulto.

Además en los centros de secundaria, es frecuente encontrar equipos de colaboradores voluntarios que son capaces de ayudar a sus compañeros, con la actitud de un amigo y no de un profesor.

- Implicación de miembros de la comunidad (familias, voluntarios).

La escuela es el lugar de trabajo de estudiantes y profesores, pero además es un lugar de referencia para la comunidad. La implicación de las familias es muy importante y se promueve la participación de las mismas a través de actividades y propuestas, tanto de tipo académico como lúdico o cultural.

Resulta particularmente interesante el aprovechamiento de los recursos humanos que se establece en las escuelas, donde además de las familias, se puede encontrar la presencia de voluntarios: tanto maestros jubilados que acuden a ayudar en determinadas horas de la jornada escolar, haciendo que su experiencia se aproveche por parte de los maestros más noveles, como estudiantes que quieren ayudar a otros compañeros que por diversas causas (discapacidad, retraso académico, problemas con el idioma, etc.) se encuentran con dificultades en el ámbito de escolar. Estos grupos de estudiantes voluntarios tienen un compromiso particular con su centro y constituyen un pilar fundamental del apoyo social en los centros de secundaria.

- Apertura del aula y del centro.

Tenemos una idea de la escuela y del aula como lugares físicamente cerrados y ello nos lleva a extender este cerramiento a otros niveles. La curiosidad es que algunos centros educativos canadienses son realmente abiertos (hasta en su aspecto físico).

En nuestro país no podríamos pensar en un aula que no tuviera paredes ni en un patio de recreo que no tuviera vallas. Pero en otros lugares existen. Hay centros donde las aulas comparten un gran espacio, sin puertas ni muros

y cuyo patio no está delimitado, accediéndose directamente al propio barrio. Independientemente de las cuestiones de tipo organizativo o de seguridad que pudieran plantearse, esto no es más que una muestra de la actitud de los equipos de centro de trabajar con “puertas abiertas”, de compartir su trabajo y de convivir con la comunidad, de cuya educación se hacen cargo. Esta apertura psicológica es necesaria para trabajar de manera inclusiva.

- Actitud favorable del profesorado.

Hay un dicho que recoge el saber popular que afirma que “las cosas no las hace quien puede, sino quien quiere”. Estamos convencidos de que la actitud del profesorado determina el tipo de atención educativa que reciben los estudiantes. En las escuelas inclusivas nos encontramos con una gran disponibilidad del profesorado para responder a las demandas de sus alumnos (ROUSSEAU & BÉLANGER, 2004).

La cuestión es cómo se genera una actitud positiva del profesorado, favorable a la incorporación de alumnos con necesidades especiales en su aula y comprometidos con su plena participación y con la mejora de sus posibilidades. Probablemente se trate del elemento más complejo y difícil de obtener, esa complicidad del profesorado y esa voluntad y compromiso con la atención educativa respetuosa y ajustada a la diversidad de sus alumnos. Hemos preguntado a los directores de escuelas inclusivas y no han sabido responder a esta cuestión; son conscientes de que sus profesores están a favor de la inclusión y de las personas con dificultades pero no saben explicar por qué o cómo se ha generado esta actitud.

Lo cierto es que encontramos centros donde existe una historia, una tradición y un compromiso de grupo con la inclusión, lo que nos hace pensar que el contexto pueda favorecer el desarrollo de esta actitud. Por el contrario, en las escuelas donde no se trabaja de manera inclusiva, las reticencias hacia este enfoque parecen mayores.

- Formación permanente del profesorado, propuesta por el centro, en tiempo de trabajo.

La voluntad es importante, pero no es suficiente. Hace falta conocimiento, formación y capacitación para desarrollar determinadas estrategias que promuevan la participación de todos y cada uno de los alumnos, respetando sus capacidades, sus intereses, sus necesidades, sus ritmos y sus modos de aprendizaje. Este conocimiento ha de formar parte del desarrollo profesional,

es decir, de los aprendizajes que los enseñantes deben hacer de manera contemporánea a la realización de sus tareas profesionales.

En algunos países, como puede ser el caso de Canadá, los maestros tienen cada año derecho a unos días de formación, pagada. Pero la dirección del centro es la que gestiona la participación de sus maestros en determinadas acciones o programas formativos. En este sentido, a través de la formación que se proporciona a los enseñantes en ejercicio se puede promover la implementación de estrategias didácticas que tengan un enfoque inclusivo.

- Aprovechamiento de recursos materiales y humanos.

Así como las escuelas son para todos y cada uno, los recursos materiales y humanos también deben serlo. Las escuelas inclusivas necesitan de muchos recursos y por tanto sostener la inclusión supone que las administraciones educativas deben invertir en ellos, para que sean abundantes y adecuados, de modo que posibiliten el trabajo con la diversidad del alumnado que escolarizan.

Pero además, la educación inclusiva permite que los recursos, tanto materiales y tecnológicos como personales, sean aprovechados por todos los estudiantes, que pueden necesitarlos en cualquier momento.

Es cierto que si hay un auxiliar en el aula, porque en ella hay un niño con dificultades específicas, su actuación se centra preferentemente en él, pero si otro niño necesita ayuda en un momento determinado, puede prestársela. Y lo mismo podríamos decir con cualquier otro tipo de recurso.

El inconveniente de descentralizar los recursos es puramente económico; la ventaja es que su aprovechamiento puede ser mayor, más ajustado o incluso más democrático.

- Actitud favorable de los padres de las personas con discapacidad.

Probablemente si en Canadá se han desarrollado experiencias inclusivas en la escuela y en algunas provincias o Juntas Escolares la inclusión se ha generalizado ha sido por y con el apoyo de las familias de las personas con discapacidad. El motor del cambio, quienes presionan, son las familias, más que los docentes. Son ellas las que exigen que la asistencia a la escuela ordinaria sea considerada un derecho para todos.

Quizá por que no contamos con este apoyo, con esta presión, la educación inclusiva no acaba por generalizarse en España. Curiosamente, mientras

que las asociaciones de personas con discapacidad y sus familias en algunos países apuestan por la inclusión, en nuestro país siguen pensando que donde mejor pueden desarrollarse y evolucionar las personas con discapacidad es en entornos protegidos, como la escuela especial que agrupa (y segrega) a los niños y niñas con necesidades educativas especiales graves y permanentes. Si las familias no se movilizan por la inclusión, difícilmente lo harán las escuelas o los maestros.

Conclusiones

A pesar de que la UNESCO (1994) hace ya bastantes años propusiera, con la Declaración de Salamanca, la inclusión como el modelo a seguir para la atención de los alumnos con necesidades especiales, la implementación educativa de esta práctica no se ha generalizado todavía.

En España, como en otros países, la integración escolar viene desarrollándose ya desde hace años, pero la inclusión no acaba de abrirse camino de manera firme como un nivel superior de desarrollo de las escuelas para atender a la diversidad de sus alumnos.

Nos hemos de plantear, pues, por qué en algunos lugares no se ha producido este cambio, y ver qué características tienen las escuelas y las aulas que están trabajando de manera inclusiva.

La educación inclusiva no puede ser considerada como una utopía. Hay un movimiento mundial hacia la inclusión y no sólo tenemos buenas razones para ello (figura 6) sino que también contamos con buenas experiencias, como las que se están desarrollando en muchas escuelas canadienses.

FIGURA 6: Diez razones para la inclusión. Tomado de la web del Centre for Studies on Inclusive Education CSIE (<http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/>) [traducción propia].

DIEZ RAZONES PARA LA INCLUSIÓN
CSIE Centre for Studies on Inclusive Education (csie.org.uk)

La educación inclusiva es un derecho humano, implica una educación de calidad y genera conciencia social.

Derechos Humanos:

1. Todos los niños tienen derecho a aprender juntos
2. Los niños no deberían ser devaluados o enviados a otra parte por causa de su discapacidad o dificultad de aprendizaje.
3. Las personas con discapacidad adultas, que se describen a sí mismas como supervivientes de la escuela especial, están pidiendo el fin de la segregación.
4. No hay razones legítimas para separar a los niños para su educación. Los niños tienen que permanecer juntos, lo que genera ventajas y beneficios para cada uno de ellos. No necesitan ser protegidos unos de otros.

Educación de calidad:

5. La investigación muestra que los niños hacen mejor las cosas, académica y socialmente, en contextos inclusivos.
6. No hay enseñanza o cuidado en una escuela segregada que no pueda realizarse en una escuela ordinaria.
7. Contando con dedicación y apoyo, la educación inclusiva es una forma más eficaz de utilizar los recursos educativos.

Conciencia social:

8. La segregación enseña a los niños a ser temerosos, ignorantes y generadores de prejuicios.
9. Todos los niños necesitan una educación que les ayude a desarrollar las relaciones y les prepare para la vida en ambientes normalizados.
10. Sólo la inclusión tiene el potencial de reducir el temor y construir amistad, respeto y comprensión.

La puesta en marcha del trabajo inclusivo mejora la calidad de la educación. Los códigos de buenas prácticas educativas en la actualidad, pasan necesariamente por la inclusión de los alumnos con necesidades especiales en los ambientes normalizados, promoviendo el sentimiento de pertenencia y participación real de todos los estudiantes en las actividades de su aula, junto a sus compañeros (FREDERICKSON & CLINE, 2002).

Tras el conocimiento de la experiencia desarrollada en diversas escuelas canadienses, estamos convencidos de que esto es posible, de que merece la pena trabajar por unas escuelas inclusivas y de que esas comunidades de aprendizaje

contribuirán a hacer en el futuro una sociedad más accesible, más justa, más tolerante y más solidaria, que constituya la base de una convivencia democrática y pacífica.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (2005). *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva*. Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar. Barcelona. Enero 2005 [On-line]. Available: http://barcelona-icsei2005.org/imagenes/ponencias_completas/Ainscow_esp.pdf.
- AINSCOW, M. (1994). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Unesco-Narcea.
- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M. (1998). "Developing links between special needs and school improvement". *Support for Learning*, 13, 70-75.
- AINSCOW, M. (2000). "Reaching out to all learners". In H. DANIELS (Ed.), *Special education re-formed. Beyond rhetoric?* Londres: Falmer Press, 101-122.
- ANTÚNEZ, S., BONALS, J., CEIP SEAT INFANTIL, CERDÁ, R., FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J., MAURI, T. et al. (2002). *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado. El paso del yo al nosotros*. Barcelona: Graó.
- ARNAIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- ARNAIZ, P. (1996). "Las escuelas son para todos". *Siglo Cero*, 27, 25-34.
- ARNAIZ, P., HERRERO, A. & HARO, R. D. (1999). "Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad". *Comunidad Educativa*, 283, 15-22.
- BAKER, E., WANG, M. & WALBERG, H. J. (1994). "The Effects of Inclusion on Learning". *Educational Leadership*, 52, 33-35.
- BANK-MIKKELSEN, N. E. (1975). "El principio de normalización". *Siglo Cero*, 37, 16-21.
- BOOTH, T. & AINSCOW, M. (2003). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Index for Inclusion*. Madrid: CSIE - Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- BUCKLEY, S., BIRD, G., SACKS, B. & ARCHER, T. (2002). "A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: implications for parents and teachers". *Down Syndrome News and Update*, 2, 46-54.

- BUNCH, G. (2002). *Inclusion: How To. Essential Classroom Strategies*. (2ª ed.) Toronto: Inclusion Press.
- CMEC (2003a). *Access, Inclusion and Achievement: Closing the Gap. Country Response: Canada*. Toronto.
- CMEC (2003b). *Education Indicators in Canada: Report of the Pan-Canadian Education Indicators Program 2003*. Toronto: Canadian Education Statistics Council.
- DORÉ, R., WAGNER, S. & BRUNET, J. P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- DORÉ, R., WAGNER, S., DORÉ, I. & BRUNET, J. P. (2002). "From Mainstreaming to Inclusion: A Transformation of Service Delivery". In R. L. SCHALOCK, P. C. BAKER & M. D. CROSER (Eds.), *Embarking on a New Century. Mental Retardation at the End of the 20th Century*, Washington D.C.: AAMR, 185-201.
- DORN, S., FUCHS, D. & FUCHS, L. (1996). "A Historical Perspective on Special Education Reform". *Theory into Practice*, 35, 12-19.
- FORMAN, N. (2004). *Exceptional Children - Ordinary Schools. Getting the Education You Want For Your Special Needs Child*. Markham, Ontario: Fitzhenry & Whiteside.
- FREDERICKSON, N. & CLINE, T. (2002). *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity*. Maidenhead: Open University Press.
- GARCÍA ALONSO, J. V. (2003). *El movimiento de vida independiente. Experiencias internacionales*. Madrid: Fundación Luis Vives.
- IGLESIAS, F. (2003). Cambiando el chip del apoyo educativo. *Aula*, 118, 46-48.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. & HOLUBEC, E. J. (1999). *Los nuevos círculos de aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- LEÓN GUERRERO, M. J. (1998). "De la integración escolar a la escuela inclusiva o escuela para todos". In M. A. LOU ROYO & N. LÓPEZ URQUÍZAR (Eds.), *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Pirámide, 39-61.
- LINDSAY, G. (1997). "Are we ready for inclusion?" In G. LINDSAY & D. THOMPSON (Eds.), *Values into Practice in Special Education*. Londres: Fulton, 47-62.
- LOU ROYO, M. A. & LÓPEZ URQUÍZAR, N. (1998). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Pirámide.
- LYNCH, J. (2001). *Inclusion in Education: The Participation of Disabled Learners*. París: UNESCO.

- MARCHESI, A. (1999). La práctica de las escuelas inclusivas. In A. MARCHESI, C. COLL & J. PALACIOS (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (2ª ed.) Madrid: Alianza, 45-70.
- MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, B. (2001). "Hacia un modelo de apoyo al centro para mejorar el tratamiento de la diversidad". In *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio. XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial*. La Coruña: Universidade da Coruña, 331-345.
- MCCONKEY, R. (2001). *Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms. A Guide for Teachers*. Paris: UNESCO.
- MEIJER, C. J. W. (2003). *Integración educativa y prácticas eficaces en el aula*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- MEIJER, C. J. W. (1998). *Integración en Europa: disposiciones relativas a alumnos con necesidades especiales. Tendencias en 14 países europeos*. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
- MILES, S., MILLER, S., LEWIS, I. & VAN DER KROFT, M. (2002). *Schools for All: Including disabled children in education*. Londres: Save the Children.
- MOYA MAYA, A. (2002). *El profesorado de apoyo ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?... realiza su trabajo*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- NB STUDENT SERVICES BRANCH (2005). Best Practices of Inclusion. Department of Education. New Brunswick (On-line) (<http://www.gnb.ca/0000/publications/ss/bestprac.pdf>).
- NIRJE, B. (1969). "The normalization principle and its human management implications". In R. KUGEL & W. WOLFENBERGER (Eds.), *Changing patterns of residential services for the mentally retarded*. Washington D.C.: President's Committee on Mental Retardation.
- PARRILLA, A. (1996). *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- PAUL, P. & WARD, M. (1996). "Inclusion Paradigms in Conflict". *Theory into Practice*, 35, 4-11.
- PAULA PÉREZ, I. (2003). *Educación Especial. Técnicas de Intervención*. Madrid: McGraw Hill.
- PORTER, G. & RICHLER, D. (1991). *Changing Canadian Schools. Perspectives on Disability and Inclusion*. Toronto: Roeher Institute.
- PUIGDELLÍVOL, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada*. Barcelona: Graó.
- PUJOLÀS, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona: Octaedro.

- PUJOLÀS, P. (2002). *Aprendre junts alumnes diferents*. Vic (Barcelona): Eumo - Universidad de Vic.
- ROEHER INSTITUTE (2003). *Best and Promising Practices in Inclusive Education Policy and Practice*. Toronto: Roeher Institute.
- ROUSSEAU, N. & BÉLANGER, S. (2004). *La Pédagogie de l'Inclusion Scolaire*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A. & TORRES GONZÁLEZ, J. A. (2002). "Las necesidades educativas especiales como alternativas a la categorización". In A. SÁNCHEZ PALOMINO & J. A. TORRES GONZÁLEZ (Eds.), *Educación Especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide, 63-84.
- SLAVIN, R. (1990). "General Education under the Regular Education Initiative: How much it change?" *Remedial and Special Education*, 11, 40-50.
- SLEE, R. (1998). "Inclusive Education? This Must Signify 'New Times' in Educational Research". *British Journal of Educational Studies*, 46, 440-454.
- SLEE, R. (1993). *Is there a desk with my name on it? The Politics of Integration*. London: Farmer Press.
- STAINBACK, S. & STAINBACK, W. (1989). "Un solo sistema, una única finalidad: la integración de la Educación Especial". *Siglo Cero*, 121, 26-28.
- STAINBACK, S. & STAINBACK, W. (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- STAINBACK, S. & STAINBACK, W. (1992). *Curriculum considerations in inclusive classroom. Facilitating learning for all students*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- TYNE, J. (2003). "Crecimiento y desarrollo en la vida adulta". In C. TILSTONE, L. FLORIAN & R. ROSE (Eds.), *Promoción y desarrollo de prácticas inclusivas*. Madrid: EOS, 325-339.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*. Salamanca: UNESCO.
- VILLA, R. & THOUSAND, J. (1995). *Creating an Inclusive School*. Alexandria: ASCD.
- WA DEFT (2004). *Building Inclusive Schools: Pathways to the Future*. East Perth WA: Department of Education and Training.
- WOLFENBERGER, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.