

REVISTA NACIONAL E INTERNACIONAL
DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Revista de educación inclusiva

La educación inclusiva en el mundo

rei

Revista de
Educación Inclusiva

INCLUSIVE EDUCATION JOURNAL



**REVISTA COORDINADA POR PROFESORADO DE LAS UNIVERSIDADES
DE JAÉN, ALMERÍA, MURCIA, SEVILLA Y GRANADA**

*Magazine coordinated by teaching staff from the Universities
of Jaen, Almeria, Murcia, Seville and Granada*

Revista de Educación Inclusiva

Inclusive Education Journal

Volumen 3, N.º 1. Marzo de 2010

DIRECCIÓN EDITORIAL

Editorial direction

Director

José A. Torres González
Universidad de Jaén

Consejo de Dirección

Main board

Rogelio Martínez Abellán. *Universidad de Murcia*
José M.ª Fernández Batanero. *Universidad de Sevilla*
Fernando Peñafiel Martínez. *Universidad de Granada*
Antonio Sánchez Palomino. *Universidad de Almería*
Antonio Hernández Fernández. *Universidad de Jaén*

Consejo Editorial

Edition board

Carmen Buisan Serradell. *Universidad de Barcelona*
José Ramón Orcasitas García. *Universidad del P. Vasco*
Joan Jordi Muntaner Guasch. *Universidad Illes Balears*
Carmen García Pastor. *Universidad de Sevilla*
M.ª Ángeles Parrilla Latas. *Universidad de Sevilla*
Pilar Arnáiz Sánchez. *Universidad de Murcia*
M.ª del Carmen Ortiz González. *Universidad de Salamanca*
Miguel López Melero. *Universidad de Málaga*
Víctor Acosta Rodríguez. *Universidad de La Laguna, Tenerife*
Pilar Gutiérrez Cuevas. *Universidad Complutense de Madrid*
Gabriel Comes Nolla. *Universidad Rovira i Virgili, Tarragona*
Francisco Jiménez Martínez. *Universidad de Girona*
Francisco Salvador Mata. *Universidad de Granada*
Pedro Jurado de los Santos. *Universidad A. Barcelona*
Manuel Román Rayo. *Universidad de Jaén*
Ramón Pérez Pérez. *Universidad de Oviedo*
José J. Carrión Martínez. *Universidad de Almería*
Amparo Miñambres Abad. *Universidad de Lleida*
Juan José Bueno Aguilar. *Universidad de A Coruña*
Dolores Forteza Forteza. *Universidad de Illes Balears*
Rosa Eva Valle Flórez. *Universidad de León*
María Asunción Cifuentes García. *Universidad de Burgos*
Asunción Moya Maya. *Universidad de Huelva*
Margarita Córdoba Pérez. *Universidad de Huelva-MAD Eduforma*
Pere Pujolás Maset. *Universidad de Vic, Barcelona*
Isabel M.ª Ferrándiz Vindel. *Universidad de C. La Mancha, Cuenca*

Edición electrónica

Electronic edition

Antonio Hernández Fernández. *Universidad de Jaén*

Consejo Científico Asesor Internacional

International Scientific Advisory Committee

Nicola Cuomo. *Università di Bologna, Italia*
Milan Valenta. *Univerzita Palackeho V-Pedagogicka Fakulta-Centrum celo ´zivotniho vzdělávání-Olomouci, Chequia*
Milon Potmesil. *Univerzita Palackeho V-Pedagogicka Fakulta-Centrum celo ´zivotniho vzdělávání-Olomouci, Chequia*
Marcelo Alberto Caruso. *Universidad Humboldt, Berlín*
Hassan El Mejdoubi. *Universidad Abdelmalek Essaadi, Tetuán*
Gary Bunch. *Marsha Forest Centre, Toronto*
Jack Pearpoint. *Marsha Forest Centre, Toronto*
Asle Hogmo. *Institutt for pedagogikk, University of Tromso, Norway*
Tone Skinningsrud. *Vice of Education Faculty, University of Troms, Norway*
Mari Saethre. *MTPHil in Peace Conflict Transformation International Coordinator, University of Tromso, Norway*
David António Rodrigues. *Universidade Técnica de Lisboa, Portugal*
Carlos Henrique Medeiros de Souza. *Universidade Estadual do Norte Fluminense UENF, Brasil*
M.ª Reyna Zepeda. *Pamplona, México*
Georgina Ortiz Alcaraz. *CUSur. Universidad de Guadalajara, México*
Laura Elena De Luna Velasco. *CUSur, Universidad de Guadalajara, México*
Humberto Javier Rodríguez Hernández. *Escuela Normal de Especialización*
Humberto Ramos Lozano. *Nuevo León, México*

Secretaría Técnica

Technique secretary

M.ª Jesús Colmenero Ruiz. *Universidad de Jaén*
Luis Ortiz Jiménez. *Universidad de Almería*

Sede científica y redacción

Grupo de Investigación DIEA
(Universidad de Jaén)
Campus Las Lagunillas, s/n
23071 Jaén
Correo electrónico: rei@ujaen.es
www.ujaen.es/revista/rei

Edición y suscripciones

Editorial MAD, S. L.
Pol. Ind. Merka, c/B. Nave 1
41500 Alcalá de Guadaíra (Sevilla)
Tel. 902 452 900

www.educacioninclusiva.com

® **Eduforma** es una marca registrada de Editorial MAD, S. L.

© Consejo de dirección
de la Revista Nacional e Internacional
de Educación Inclusiva

© Editorial MAD, S. L.

ISSN: 1889-4208

Depósito legal: SE-6842-2008

Versión en papel impresa por **Publicidisa**

Reservados todos los derechos

Queda rigurosamente prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito del editor

Sumario

Presentación.....	7
Evaluación de la inclusión en Bachillerato y sus efectos Experiencias sobre la Investigación Longitudinal Noruega <i>J. O. Myklebust</i>	11
Considerando la inclusión y la educación preescolar de niños inmigrantes/ <i>A.E. Arzubiaga, E. M. Mulligan</i>	33
Segunda lengua, evaluación dinámica e inclusión educativa en Estados Unidos / <i>M. Antón</i>	51
Cambios en la perspectiva sobre la educación especial desde un enfoque inglés (Changes in special education theory from an English perspective) / <i>A. Dyson</i>	69
Educação Especial e Inclusiva em Portugal Factos e opções <i>D. Rodrigues, J. Nogueira</i>	97
La integración escolar en Italia (L'integrazione scolastica in Italia) <i>L. de Anna</i>	111
Despenalizar el derecho a la escuela (Depenaliser le droit a l'école) <i>C. Gardou</i>	125
Una aproximación a la educación inclusiva en España / <i>R. Martínez Abellán, R. de Haro Rodríguez, A. Escarbajal Frutos</i>	149
Ética para una investigación inclusiva (Ethic for an inclusive research) <i>Á. Parrilla Latas</i>	165

INDEXACIÓN

Versión online e impresa

DIALNET (Portal de difusión de la producción científica hispana)
DULCINEA

Versión online (edición impresa en valoración)

LATINDEX (Sistema de información en línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal)

Presentación

En una sociedad especialmente diversa y pluricultural, los principios y los fines de la educación inclusiva, como un medio de seguir avanzando y mejorar la educación en el siglo XXI, se hacen del todo necesarios. Desde 1994 la Declaración de Salamanca puso de manifiesto la necesidad de adoptar la Educación Inclusiva como “el medio más efectivo de combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de bienvenida, construyendo una sociedad inclusiva y alcanzando la educación para todos; además, proporciona una educación eficaz para la mayoría de los niños, mejora la eficacia y, en último término, la relación coste-efectividad de todo sistema educativo” (UNESCO: Declaración de Salamanca, 1994, XI).

De ello se deduce la necesidad de que cada país, en relación con su situación política, económica y social, arbitre mecanismos hacia su consecución. El camino está empezado y no debería haber vuelta atrás, sino apoyos de los gobiernos, colaboración y coordinación entre las diferentes instituciones para conseguirlo. Con este fin, la educación inclusiva se propone la reducción de la exclusión escolar y social, así como la participación de todos los alumnos en el currículum de la escuela en su afán de que la educación llegue a todos y se combatan los fenómenos de exclusión tan evidentes en la sociedad actual.

El presente número está dedicado a la exposición de diferentes experiencias relacionadas con la educación inclusiva, especialmente en el ámbito internacional, que nos ofrecen una interesante panorámica de la evolución que se está produciendo en cada uno de ellos desde que se iniciara el movimiento de la integración escolar. La visión de experiencias de educación intercultural y bilingüe completa este monográfico.

Este número consta de nueve artículos, seis de ellos de reflexión y tres de investigación. Los cuatro primeros, centrados en Reino Unido, Portugal, Italia, Francia y España, presentan una panorámica de los antecedentes de la educación inclusiva en los mismos y destacan logros, críticas y cambios necesarios si se quiere trabajar en pro de que la educación llegue a todos. El sexto de los trabajos, novedoso y oportuno, desarrolla una serie de reflexiones éticas que deben ser tenidas en cuenta para investigar en educación inclusiva.

Los tres capítulos finales están dedicados a experiencias de investigación. El primero de ellos, desarrollado en Noruega, muestra la importancia de que los estudiantes con necesidades educativas especiales asistan a clases regulares en el Bachillerato y cómo ello mejora sus competencias. El segundo estudio llevado a cabo en educación infantil muestra que las leyes establecen la igualdad para todos en el acceso a la educación en Estados Unidos, pero la realidad para los inmigrantes es otra. El último artículo analiza el estado actual de las enseñanzas de segundas lenguas en Estados Unidos, en especial, se centra en la enseñanza del español a la población autóctona e hispano hablante, y su contexto sociopolítico y educativo.

Espero que este número sea de vuestro interés.

PILAR ARNAIZ SÁNCHEZ
Universidad de Murcia (España)

Investigación

(Investigation)

Evaluación de la inclusión en Bachillerato y sus efectos

Experiencias sobre la Investigación Longitudinal Noruega

ISSN: 1889-4208
Recepción: enero 2010
Aceptación: febrero 2010

Jon Olav Myklebust

Dr. of Sociology and professor at Volda University College
Department of Social Sciences and History

RESUMEN

La finalidad de este artículo es examinar las circunstancias que influyen la transición de adolescentes vulnerables hacia la edad adulta, en este caso adolescentes con necesidades educativas especiales. El tema principal es cómo la ubicación en clase afecta la adquisición de competencias e independencia económica en la vida adulta. Un requisito esencial para estudiar estos efectos es tener acceso a datos longitudinales. Lamentablemente, se realizan pocos estudios sobre los procesos de transición en jóvenes vulnerables, al menos teniendo en cuenta un número considerable de participantes evaluados durante un largo período de tiempo (cf. Myklebust, 2003). Sin embargo, hay excepciones. Uno de estos escasos estudios se ha dirigido por sociólogos de la Universidad de Volda College y More Research. En este estudio, se siguió la transición dentro del centro educativo y hacia la edad adulta de casi 500 adolescentes que recibieron un apoyo educativo especial en Bachillerato.

Uno de los resultados principales demuestra que la colocación en clases dentro del grupo común favorece la adquisición de competencias y la independencia económica en la vida adulta. Estos resultados apoyan pues una política inclusiva. Con el fin de incrementar esta adquisición de competencias e independencia económica, aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales deberían contar con apoyo principalmente en estas clases regulares. Este razonamiento basado en *consecuencias* se apoya en los resultados que determinan cualquier actividad (cf. Cole, 1999).

PALABRAS CLAVE

Necesidades educativas especiales, inclusión, estudio longitudinal, recorrido de la vida, empleo, adquisición de competencias.

ABSTRACT

The purpose of this article is to examine what circumstances influence transition to adulthood among vulnerable young people, in this case adolescents with special educational needs. The main topic is how class placement affects competence attainment and economic independence in adult life. A prerequisite for studying effects is access to longitudinal data. Unfortunately, there is little research on transitional processes among vulnerable youth, at least when it comes to studies with many participants across a long period of time (cf. Myklebust, 2003). However, there are exceptions. One of these rare studies has been conducted by social scientists at Volda University College and More Research. In this study nearly 500 adolescents who received special educational support in upper secondary education, were followed prospectively through school and into adult life.

One of the main results is that placement in regular classes is beneficial for competence attainment and economic independence in adult life. Such results tend to support those advocating inclusive policies. In order to increase competence attainment and attain economic independence in adulthood, students with special educational needs should receive their extra help in regular classes. This may be characterised as a *consequentialist* argument for inclusion, a line of reasoning based on a conviction that demonstrated outcomes determine the worth of any activity (cf. Cole, 1999).

KEYWORDS

Special educational needs, inclusion, longitudinal research, life course, employment, competence attainment.

(pp. 11-22)

1. Introducción

El movimiento que hay hacia la Educación Post-obligatoria es escaso. El Instituto de Estadística de Noruega (2009) informa de que solo el 68% de los que promocionaron a Bachillerato en 2003 completaron su formación en 5 años. Esta tasa ha sido constante durante los últimos 10 años. En el nivel de admisión más alto, más del 90% de los estudiantes tuvieron éxito, mientras que para el nivel más bajo el índice de éxito es menos del 15%. Teniendo en cuenta que la mayoría de los adolescentes vulnerables (con necesidades educativas especiales) pertenecen al punto de admisión más bajo, su éxito en Bachillerato es obviamente modesto. Queremos examinar las circunstancias bajo las que suspenden o promocionan, tanto en el contexto educativo como en la vida adulta.

Las perspectivas teóricas en este estudio se inspiran en la psicología y sociología. La primera incluye el contexto más próximo, por ejemplo relaciones familiares y sociales, mientras que la segunda añade otras características, como el contexto estructural y social, e incluso el cambio histórico con el paso del tiempo. La combinación de ambos contextos “nos aporta un conjunto de datos sobre la forma de estas transiciones en el recorrido de la vida” (Bynner 2008: 219).

Cuando los procesos de transición se estudian, la perspectiva de este recorrido vital tiene un enfoque de elección natural. La vida en sí es una orientación teórica con énfasis en las dimensiones temporales y cuyas raíces se encuentran en perspectivas históricas. Este enfoque es útil cuando se analiza el modo en el que algunos individuos se adaptan a su contexto histórico, su entorno local y sus disposiciones o planes, como por ejemplo la ubicación educativa en clases regulares o de educación especial. El recorrido vital se manifiesta, sin embargo, no solo a largo plazo sino también a corto plazo. Por tanto, la idea de transición hacia trayectorias lejanas es la más apropiada. Una transición es un cambio importante, más o menos permanente, influenciado por las normas sociales y expectativas. Las transiciones que

se van a analizar en este trabajo pertenecen a la educación y al mercado laboral. Existe evidencia de que la transición hacia la edad adulta se ha hecho más compleja en las últimas décadas. Se trata de un desafío para la mayoría de los adolescentes, y más aún para aquellos con necesidades educativas especiales.

Las dificultades con las que esta juventud vulnerable se encuentra aparecen a menudo cuando no consiguen mantenerse al mismo nivel que sus compañeros. Algunas transiciones de muchos adolescentes nunca ocurren, mientras que otras se consiguen casi sin que el sujeto sea consciente. Dado que muchos adolescentes con necesidades educativas especiales tienen ciertos problemas psicológicos, sociales o físicos, la secuencia de sus transiciones pueden contribuir a otras discontinuidades futuras en la vida. Este estudio revela la relevancia del recorrido vital con respecto a la influencia de anteriores condiciones y su consiguiente adaptación.

Para estudiar los efectos de la ubicación educativa, tenemos que analizar las relaciones causales. La causación es compleja, pero debemos pensar en ella si pretendemos descubrir el funcionamiento de factores como, por ejemplo, qué medidas de apoyo educativo dentro del centro son eficientes para preparar a adolescentes vulnerables para la vida adulta. Este enfoque es necesario para entender estos procesos, idea que se expresa explícitamente de esta manera: “La causación es el antibiótico para matar los excesos de postmodernismo” (Morrison 2009: 213). Creo que esta observación es muy apropiada, ya que dentro del paradigma postmoderno resulta difícil examinar las relaciones existentes entre causas y efectos.

Cuando no es posible o viable realizar experimentos fiables para estudiar estos efectos, se deben aplicar otros métodos. El diseño longitudinal combinado con un enfoque cercano al experimental es probablemente una de los mejores métodos para estudiar los efectos sociológicos. Este artículo se apoya en estos datos que permiten este tipo de análisis.

2. Datos y métodos

Durante muchos años, los sociólogos en More Research y en la Universidad de Volda College han llevado a cabo estudios longitudinales con estudiantes que poseen necesidades educativas especiales. La investigación se ha financiado gracias al Ministerio de Educación y al Consejo de Investigación, ambos de Noruega.

Los primeros datos comenzaron a recogerse en la primavera de 1996 con una muestra de 760 adolescentes escogidos dentro de una población que sobrepasa los 2000 estudiantes con necesidades educativas especiales en 7 condados. Se escogieron 2 grupos: (1) aquellos que comenzaron el Bachillerato en el otoño de 1994 procedentes de los condados More og Romsdal, Nord-Trøndelag y Hedmark; y (2) los que comenzaron sus estudios de Bachillerato el siguiente otoño en los condados anteriormente citados junto con Finnmark, Rogaland y Oslo. Estos 6 condados son considerados como los más representativos de la sociedad noruega en términos geográficos, demográficos y con respecto a las ocupaciones de la población.

Se ha recogido información de estos adolescentes desde 1996. Partiendo de la primavera de 1996 hasta la de 1999, los profesores y los orientadores o psicopedagogos completaron cuestionarios una o dos veces al año. En el invierno de 2002, estos estudiantes con necesidades educativas especiales fueron entrevistados por teléfono, y en la primavera de 2007 contestaron a un sondeo por correo y por teléfono. El índice de rendimiento dentro de los centros educativos en el período de 1996-1999 estaba cercano al 100%. En el año 2002, era del 77%, y 5 años después un 59%. Estos índices son bastante buenos si se comparan con la mayoría de estudios que se han realizado sobre el tema. Levine y Nourse (1998:222) hablan de 8 estudios continuados usando entrevistas telefónicas en los que los índices rondan entre el 25% y el 65%. Además, haciendo una crítica, Thompson et al. (1999:79) informaron de los escasos niveles de contacto. Solo uno de los 5 estudios mencionados en este artículo tuvo un índice de rendimiento

superior al 50% (consultar Båtevik y Myklebust 2007, obra que también incluye análisis de desgaste).

Indudablemente, el desgaste puede producir un resultado parcial. Se trata de un problema considerable, pero se puede reducir si sabemos en qué sentido el resultado llega a distorsionarse. Este tipo de información se puede conseguir comparando la población y los resultados en términos de variables estratégicas. Las diferencias entre los resultados de los años 2007 y 1996 son realmente insignificantes. La principal excepción es la falta de representación en 2007 de personas comenzando sus estudios de Bachillerato (para más detalles, consultar Båtevik y Myklebust 2007).

3. Determinantes cruciales de los resultados académicos y profesionales

Como se ha mencionado anteriormente, la finalidad de este artículo es examinar los efectos de la ubicación escolar en la adquisición de competencias y consiguiente ingreso en el mercado laboral. Sin embargo, en estos análisis es necesario estudiar también el efecto del nivel funcional del estudiante. En el presente sub-punto se analizarán estos dos determinantes principales.

3.1. Clases regulares y de educación especial

La ubicación escolar es una adaptación estructural que determina las trayectorias educativas. Su influencia puede extenderse hacia la adaptación en el mercado laboral. Hay varios tipos de determinantes estructurales o contextuales. Dado que los objetos de estudio son jóvenes que recibieron una enseñanza adaptada a sus necesidades educativas especiales en Bachillerato, vamos a enfocar nuestro análisis en las adaptaciones estructurales tomadas por el centro educativo para ayudar a estos alumnos en su tran-

sición a la vida adulta. Estas medidas de apoyo son diversas. En Bachillerato, la educación especial consiste en ayudar a jóvenes vulnerables. Algunos estudiantes reciben un apoyo limitado, mientras que a otros se les ofrece una amplia ayuda que combina distintos tipos de medidas (por ejemplo, lecciones individuales, docentes de educación especial o variados recursos tecnológicos). La principal diferencia con respecto a las medidas de apoyo, sin embargo, es si la docencia especial se ofrece dentro de las clases regulares o en clases de educación especial. Una razón que hace de esta variable un elemento esencial es su posible manipulación a la hora de trasladar a los estudiantes a un nuevo tipo de clase para impulsar sus competencias académicas o sociales.

Todos los estudiantes dentro de este estudio acudieron a centros educativos comunes, pero su ubicación en las clases difirió considerablemente. Alrededor del 45% de los estudiantes habían recibido una educación especial *separados* del régimen de clases regulares durante el primer año escolar. Cerca del 20% fueron ubicados en grupos de 8, mientras que alrededor del 11% recibieron su enseñanza en grupos de 4. El resto asistieron a varios tipos de clases durante el año escolar o gozaban de otras medidas de apoyo. Algunos estudiantes, por ejemplo, alternaban las clases regulares con grupos pequeños durante el año escolar. Hay que puntualizar que la ubicación de los estudiantes al comenzar el Bachillerato parece influenciar sus subsiguientes colocaciones. Por ejemplo, muy pocos de los que han tenido una educación especial dentro del grupo regular durante su primer año van a ser ubicados después en clases de educación especial.

Los siguientes análisis diferencian entre los estudiantes escolarizados exclusivamente dentro de clases regulares y los que reciben su educación en clases especiales. Los estudiantes que alternan el grupo común y las clases de educación especial se incluyen en la segunda categoría. Muchos defienden la eficacia de aquellos programas donde los estudiantes acuden tanto al grupo general como a la clase de educación especial. Se-

gún Fisher et al. (2002), se trata de un engaño. Estos programas suelen ser una pérdida de tiempo instructivo que conllevan a la discontinuidad y la interrupción tanto para los estudiantes como para los profesores. La metáfora de la clase como una estación de ferrocarril es tal vez la adecuada, con llegadas y salidas en las que los estudiantes son los pasajeros y los profesores son los operadores. El estudio de Volda ha demostrado que esos estudiantes tienen un rendimiento pobre. Su adquisición de competencias es de hecho menor que aquellos estudiantes que nunca acudieron a clases regulares. Este modelo se repite incluso cuando se trata de analizar los efectos de otras variables relevantes.

Las clases crean una relación funcional entre estudiante y medio ambiente (Sontag 1996), lo que determina su carácter tanto a corto como a largo plazo. Por tanto, estas medidas estructurales deberían estudiarse de manera longitudinal (cf. Lindsay 2007: 19). De esta manera, podemos observar hasta qué punto en el tiempo se extienden los efectos de esta ubicación, en este caso durante un período de más de 10 años.

3.2. Dificultades funcionales

El cuestionario que se usó para recoger información en la primavera de 1996 contiene 13 indicadores de problemas que registran las dificultades de naturaleza somática, psicológica y social. Los orientadores o psicopedagogos junto con los docentes ubicaron a cada estudiante en una de las 4 categorías (desde la ausencia de dificultades hasta las los problemas más significativos). Sin embargo, deberíamos tener en cuenta que un diagnóstico no es un hecho incuestionable, sino una indicación imprecisa sobre los problemas con los que los estudiantes deben luchar. Puede tratarse incluso de “vagas descripciones” (cf. Gillman et al. 2000: 396) basadas en consultas fugaces a expertos. Un diagnóstico así se trata frecuentemente de un formulario sobre lo que se carece en vez de

una programación de recursos. Pero a pesar de ciertas reservas, estos diagnósticos pueden considerarse indicadores útiles sobre el nivel funcional de los estudiantes. Y sin ningún indicador de nivel funcional al comienzo del Bachillerato, sería difícil calcular los efectos del apoyo educativo ofrecido. Haciendo una puntualización pragmática, podemos considerar las categorías de diagnóstico útiles ya que proporcionan una estructura para la investigación, además de ayudar a individuos para obtener acceso al apoyo y recursos que necesitan.

Según los informes publicados por los centros educativos en 1996, de todos los adolescentes que participaron en las subsiguientes entrevistas, aproximadamente el 45% se enmarcan dentro de unas dificultades generales de aprendizaje. Más de la mitad de los estudiantes luchan contra las competencias básicas, como la lectura, la escritura o la aritmética. Un gran número de ellos también muestran problemas psico-sociales, como dificultades de interacción con otras personas, comportamiento desafiante, falta de cuidado personal y problemas con las drogas. Cerca del 50% de los adolescentes experimentan al menos uno de estos problemas, pero la mayoría de estas dificultades son consideradas como minucias. Dificultades funcionales claramente definidas relativas a la vista, la audición, el movimiento y la coordinación afectan solo a un pequeño porcentaje. Hay que notar, sin embargo, que la co-morbilidad es frecuente; la mayoría de los estudiantes son diagnosticados con más de un problema.

Cuando añadimos los 13 indicadores de problemas, obtenemos un índice que se añade al nivel funcional. En los siguientes análisis, este índice se divide en grupos de 4. Por supuesto, el nivel de habilidad funcional determina la adquisición de competencias y la adaptación a la vida laboral. Sin embargo, ése no es el punto principal en este contexto. Aquí, el nivel funcional (junto con otras co-variables independientes) se usa como una variable de control para que podamos aislar el efecto del tipo y de la clase.

4. Un experimento natural

Es obvio que el nivel funcional determina una posterior adquisición de competencias y adaptación al mercado laboral. La mayoría de los lectores también suponen que los estudiantes en clases regulares sobrepasen a los otros, ya que imaginan que los estudiantes con pequeños problemas son ubicados en este tipo de clases, mientras que los que sufren de severas discapacidades funcionales acuden a clases especiales. Y de acuerdo con un estudio sobre la inclusión de adolescentes con retraso mental, normalmente éste es el caso: "Uno podría llegar a la errónea conclusión de que las diferencias entre los estudiantes con retraso mental en clases regulares y aquellos agrupados en clases especiales son consecuencia del tipo de clase a la que acuden, cuando de hecho estas diferencias ya existían antes de que la ubicación se produjera" (Doré et al. 2002: 254).

Naturalmente, se trata de un importante desafío metodológico, ya que el diseño del estudio no encaja satisfactoriamente con la selección de problemas (cf. Wells et al. 2003: 829). Sin embargo, entre los centros docentes que participaron en el presente estudio, esta rutinaria ubicación representa solo una tendencia, y no una norma inequívoca. Las condiciones locales y las prácticas de distintos centros varían de hecho, y el resultado es que la correspondencia entre la ubicación en clases y el nivel funcional es bastante imperfecta. Esta idea puede demostrarse con ciertos datos: en el último de los 4 grupos, el 22% de los estudiantes reciben apoyo exclusivamente en clases regulares al comienzo de su andadura en Bachillerato, mientras que el 78% son agrupados en clases de educación especial. Los datos correspondientes al primer grupo son 57% y 43% (en los grupos intermedios, los estudiantes son distribuidos de manera bastante uniforme entre las clases regulares y las de educación especial).

El hecho de que individuos con niveles funcionales similares reciben apoyo espe-

cial en distintos tipos de clases por permite realizar un análisis particular llamado experimento natural o casi-experimento. Este diseño nos permite comparar estudiantes con niveles funcionales parecidos escolarizados en distintos contextos. Y parece que solo estos estudios se requieren para comprender las diferencias: “En términos metodológicos, necesitamos estudios más desarrollados y sustanciales usando enfoques casi-experimentales para examinar los puntos fuertes y los impactos relativos a un conjunto de factores” (Lindsay 2003: 10). Algunos argumentos convincentes sobre las ventajas de los diseños casi-experimentales pueden encontrarse también en Cook and Wong (2008: 134-165).

5. Cómo la ubicación en clases determina la adquisición de competencias

La adquisición de competencias de define como el logro de cualificación laboral o académica presente en la entrevista de 2002, donde la mayoría de los demandados tenían 23 años. Sin embargo, la adquisición de competencias es el resultado de una serie de transiciones durante los años de escolarización. En este estudio, ha sido posible observar cómo los estudiantes con necesidades educativas especiales hacen su camino a través del sistema educativo trimestre por trimestre. Se observan varias transiciones verticales y horizontales, indicando que los estudiantes no andan solo hacia *una* dirección. Más que procesos unidireccionales, los comportamientos que se observan son el resultado final de una complicada interacción entre transiciones. Hay un progreso normal de un nivel a otro, por ejemplo, de un curso a otro. Pero también existe un progreso anómalo, lento, por ejemplo repitiendo cursos. Hay indicios de abandono de estudios, pero también una futura reanudación. Los caminos se entrecruzan hacia adelante y hacia atrás entre varias ramas de estudio y diferentes tipos de enseñanza especial.

Este abandono no es normalmente el resultado de una decisión espontánea, sino el resultado de un proceso que se describe mejor como un constante debilitamiento, una idea consistente con las perspectivas de vida: “un proceso de continua desconexión académica que a menudo tiene sus raíces en las experiencias escolares más tempranas de los niños” (Alexander et al. 2001: 763). Los estudiantes que se ausentan frecuentemente el primer año suelen dar la espalda al Bachillerato. Esta tendencia del distanciamiento escolar durante los primeros años conlleva una tajante negativa a niveles educativos más avanzados.

Tal y como se ha indicado en la introducción de este artículo, las transiciones problemáticas son bastante comunes, pero afectan de forma especial a adolescentes con necesidades educativas especiales. En este estudio, 6 ó 7 años después de comenzar a estudiar Bachillerato, alrededor de un tercio de los estudiantes abandonan los estudios sin poseer ningún título. Aproximadamente un quinto permanecen el tiempo correspondiente en un centro educativo sin conseguir una competencia formal, mientras que el 45% de ellos obtuvieron cualificaciones laborales o académicas. Sin embargo, la pregunta principal es qué circunstancias contribuyen a esta adquisición de competencias.

Para ambos sexos y en cada tipo de clase, la tendencia es que el nivel de adquisición de competencias aumenta cuando las habilidades funcionales también lo hacen. Aquellos estudiantes que fueron ubicados en clases regulares tienden a obtener competencia formal en mayor medida que aquellos que reciben una enseñanza adaptada en clases de educación especial. Este modelo de comportamiento es similar al documentado por el análisis de Markussen (2004) sobre un grupo de estudiantes noruegos y su admisión al Bachillerato en 1994. No obstante, existe la duda de si el efecto de la ubicación en distintas clases se mantiene cuando el análisis se centra en los efectos de otras variables independientes. Estas variables no son las únicas que influyen la adquisición de competencias. A menudo, las características del propio centro docente

junto con las características individuales y familiares entran en acción en este proceso, creando así vulnerabilidad o resistencia entre estos jóvenes vulnerables (cf. Murray 2003). La existencia de una discapacidad es un factor de riesgo, pero no predice automáticamente resultados negativos. Otros factores de riesgo o positivos dentro de la familia, la escuela y la sociedad interactúan con la discapacidad para facilitar o impedir su adaptación (Morrison and Cosden 1997). La cuestión principal es cómo estas co-variables influyen de forma simultánea la adquisición de competencias entre los adolescentes con necesidades educativas especiales.

Myklebust (2007) ha dirigido este estudio introduciendo 6 variables independientes en la regresión logística. Con el fin de comprender los resultados, deberíamos ser conscientes de la naturaleza de estas co-variables. La variable más influyente traza la situación al comienzo del Bachillerato, indicando a qué tipo de clase pertenece cada estudiante. La siguiente co-variable informa del progreso durante los primeros 3 a 5 trimestres. Esta variable se añade para sobreponerse a la tendencia de considerar las características socio-culturales en la primera fase de un estudio longitudinal. Estas co-variables pueden llamarse también factores. Las siguientes 2 variables hacen referencia a las características individuales: habilidad funcional (la cual ya se ha explicado) y el tabaco. Ésta última se incluye porque el tabaco a menudo se considera como un indicador de un estilo de vida ajeno a la educación. La quinta variable determina si los padres están divorciados o no. Este factor puede considerarse como un indicador del estatus económico familiar, el grado de estabilidad en casa y la disponibilidad del apoyo de un adulto junto con la supervisión del trabajo en clase (cf. Chen and Kaplan, 1999). La variable número 6 es el género, que siempre debería incluirse en este tipo de análisis. También debería notarse que en este caso hay una secuencia temporal correcta entre las variables independientes y la variable dependiente, lo que George (2003: 174-175) llama

“claridad temporal”. Todas las co-variables se refieren a un punto en el tiempo anterior a la adquisición de competencias por parte de los estudiantes. Por consiguiente, se consigue una de las condiciones de inferencia causal necesarias para el estudio del trayecto en la vida.

Myklebust (2007: 225) informa sobre los resultados del análisis tal y como sigue:

- Aquellos estudiantes que reciben apoyo especial en clases regulares tienen casi un 80% más de posibilidades de obtener cualificaciones formales que aquellos que acuden a clases de educación especial.
- Aquellos estudiantes en el horario de clases tienen el doble de oportunidades de ser competentes en comparación a los que no acuden a las clases regulares en el segundo o tercer año.
- Aquellos en un grupo de habilidades funcionales tienen un 80% más de posibilidades comparados con los que están en un grupo más bajo.
- Los estudiantes que *no* fuman tienen casi 2,4 veces más posibilidades que aquellos que fuman.
- Aquellos estudiantes que *no* han experimentado el divorcio de sus padres tienen un 70% más de posibilidades que los que sí lo han vivido.

Todas estas diferencias son estadísticamente relevantes, más abajo del nivel convencional de 0,05. Cuando el sexo es considerado, no hay diferencia significativa. No obstante, el punto dudoso es éste: ¿cuáles son los resultados cuando este análisis se repite con chicas y chicos por separado? Cuando el análisis pretende describir los efectos de otras variables independientes, el impacto de cada co-variable puede resumirse brevemente del siguiente modo (cf. Myklebust 2007: 226): los dos factores escolares determinan la adquisición de competencias de forma distinta para chicas y chicos. Para las chicas, es crucial recibir el apoyo extraordinario en las clases regulares, mientras que para la adquisición de competencias en los chicos es insignificante. Para los chicos, es esencial estar detrás del horario de clases regulares, mientras que para las chicas éste hecho tiene de alguna

manera menos importancia. Es más, el nivel funcional afecta la adquisición de competencias para ambos sexos, un poco más para las chicas que para los chicos. El tabaco no es beneficioso ni para las chicas ni para los chicos cuando se trata de la adquisición de competencias. Y finalmente, el divorcio entre los padres determina de forma negativa la adquisición para los chicos, mientras que hay solo pequeños efectos entre las chicas.

Hay que mencionar también que un número de otras variables independientes se introdujeron con cierta indecisión en el análisis de regresión. Aún con todo, el modelo general no sufrió cambio alguno. La conclusión principal es, por tanto, la siguiente: la adquisición de competencias entre las chicas con necesidades educativas especiales mejora de manera espectacular cuando reciben apoyo extra dentro de las clases regulares. El efecto para los chicos no es significativo para el nivel 0,05.

Es conveniente saber que la evaluación por parte del profesado de los estudiantes al comenzar el Bachillerato no arroja luz sobre la subsiguiente adquisición de competencias. Las colocaciones de tipo estructural, en este caso la ubicación en clases, es un factor indudablemente más decisivo (cf. Myklebust 2007: 227).

6. Cómo la ubicación en clases afecta a la independencia económica

Es por todos sabido que las personas con discapacidades tienen una relación problemática con el mercado laboral. En lugar de revisar estudios individuales, aquí nos estamos refiriendo a un estudio comprensivo que aparece en el Manual de la Discapacidad, el cual analiza la situación en países ricos supuestamente capaces de ofrecer trabajo para la gente discapacitada:

En los países occidentales, las personas con discapacidad están desempleadas de manera continuada. En Gran Bretaña, dos tercios de los discapacitados no trabajan, aunque

un informe del gobierno se encontró con la realidad de que la mitad de estos individuos tenían interés en trabajar... Además, las personas con discapacidad tenían más posibilidades de trabajar en puestos que no requieren demasiada preparación antes de tener un puesto más elevado (Schriner 2001:645).

En Noruega, durante el año 2007, cuando se realizó la última entrevista como parte del presente estudio, sobre el 45% de las personas con discapacidad tenían un trabajo, en comparación con casi el 75% del total de la población entre los 16 y 66 años (Fossesøl and Widding 2007: 17). El imperante mercado laboral a la baja indica que importantes grupos de jóvenes con discapacidades tienen que depender de otros para su supervivencia tanto económica como social.

Muchos estudios pretenden descubrir cuáles son las circunstancias que contribuyen a encontrar un trabajo por parte de las personas con discapacidad. Un ejemplo es el estudio de Shriner (2001:646–649), el cual trata sobre el papel que desempeña la cultura, la política pública y los impedimentos personales. Los factores que ofrecen unos resultados laborales positivos también se han analizado (por ejemplo, Wagner and Blackorby 1996; Wells et al. 2003). Una variable esencial en este contexto es, por supuesto, el tipo de apoyo especial recibido en la etapa educativa. Sin embargo, parece que no existe ningún estudio longitudinal sobre los antiguos estudiantes con necesidades educativas especiales (escolarizados tanto en clases de educación especial como en clases regulares) y si sus puestos de trabajo les proporcionan un sueldo para toda la vida. Este es el tema principal tratado en un artículo de Myklebust and Båtevik (2005), en el que tratan los factores que contribuyen a que los adolescentes con necesidades educativas especiales obtengan un empleo que les permita subsistir sin recibir un apoyo adicional de parientes o de prestaciones sociales. Los antiguos estudiantes con necesidades educativas especiales tenían alrededor de 23 años cuando fueron entrevistados en 2002. Myklebust and Båtevik (2005: 278) ponen de manifiesto que pertenecer a algún grupo de nivel funcional ubicado en clases

regulares es lo más favorable para conseguir un sueldo regular. Se trata solo de una conclusión provisional, ya que otras muchas variables influyen en las oportunidades de promoción en la vida. No obstante, la ventaja de las clases regulares se mantiene incluso cuando la regresión logística controla las 3 co-variables adicionales (competencia formal, situación familiar y género). Aquellos estudiantes que han recibido apoyo especial durante las clases regulares tienen el doble de posibilidades a la hora de ser económicamente independientes en comparación a aquellos escolarizados en clases de educación especial (Myklebust and Båtevik 2005: 280)¹.

Cuando los mismos jóvenes fueron entrevistados 5 años después (con 28 años), los resultados mostraban todavía que las clases regulares en Bachillerato fueron ventajosas para la futura independencia económica. Pero entonces también se evidenció que la escolarización en clases regulares beneficia en particular a los estudiantes más vulnerables dentro del conjunto de necesidades educativas especiales. La situación principal era la siguiente: la gente joven con escasas habilidades funcionales o aquellos que no consiguen una competencia formal o el carnet de conducir, tienen éxito en el mercado laboral con una amplia probabilidad siempre y cuando hayan recibido su apoyo educativo dentro de clases regulares en lugar de clases de educación especial (cf. Myklebust and Båtevik 2009: 208).

7. Consecuencias

Este artículo ha presentado el estudio longitudinal noruego sobre la consecución educativa o laboral entre estudiantes con necesidades especiales en Bachillerato. La conclusión es que la mayoría de los alumnos obtienen beneficios con una enseñanza adaptada dentro de clases regulares. Este estudio apoya de forma evidente una política que pretende reemplazar la segregación por la inclusión.

Si la enseñanza por separado en pequeños grupos se reduce al mínimo, será necesario tomar ciertas medidas con respecto a los estudiantes con necesidades especiales así como aquellos que son admitidos dentro del grupo ordinario. Si los argumentos más fuertes a favor de la educación inclusiva se trasladaran a la práctica de la política, podría contribuir de este modo al cambio social. La cuestión es que los estudiantes de hoy en día son los adultos del mañana, aquellos de cuya responsabilidad dependerá construir una sociedad para las futuras generaciones. Los alumnos con necesidades especiales y los alumnos que han crecido con la aceptación de una educación inclusiva en las *clases ordinarias* probablemente la asumirán también dentro del mercado laboral y en toda la sociedad en sí. Es de esperar que esto contribuya a crear una sociedad más abierta y más tolerante en el futuro. Ésta es la razón por la que la cuestión de inclusión y exclusión no se trata solo de un asunto para el sector educativo.

El tema de la inclusión en la escuela, en la comunidad y en la sociedad es una cuestión demasiado amplia como para poder tratarla de forma exhaustiva en el presente artículo. Por otra parte, me gustaría enfatizar un capítulo del *Manual de Estudios sobre la Discapacidad*, donde Ravaud and Stiker (2001) analizan los significados históricos y sociales de los términos inclusión y exclusión. Aquí, la inclusión se caracteriza como un desafío para las sociedades democráticas. Sin embargo, hay una cuestión controvertida sobre si la inclusión significa que la enseñanza adaptada debería enmarcarse exclusivamente en las clases regulares. Algunos de los defensores de la inclusión son bastante escépticos sobre una reducción drástica de las clases de educación especial, una ayuda que en verdad parece ser verdaderamente útil para un considerable número de alumnos con necesidades especiales. Entre los que apoyan esta idea se encuentran Zigmond and Baker (1996), los cuales se preguntan si una inclusión completa es tal vez algo demasia-

1 Se debe añadir también que la ubicación en las clases determina otras esferas de la vida. Haber recibido una docencia adaptada dentro de las clases regulares parece beneficiar la integración social en la vida adulta temprana (consultar Kvalsund and Bele 2010).

do bueno. Hegarty (2001: 248) conduce otra advertencia en contra de lo que puede llamarse *inclusión exagerada*: "los niños tienen un derecho inviolable para una educación apropiada, de calidad. Se debería enfocar de la manera más inclusiva posible, pero hay momentos en los que la inclusión es difícil o incluso imposible y debe dividirse."

En mi opinión, la mayoría de los estudiantes debería acudir a clases regulares. Algunas excepciones posibles son aquellos con unas discapacidades tan serias que no puedan sacar provecho de una enseñanza en clases regulares. En ese caso, lo más probable es que interrumpieran la enseñanza que se ofrece a sus compañeros. Indudablemente, algunas veces los alumnos pueden aprender fuera de clase, pero entonces esta oportunidad debería ofrecerse tanto a los que tienen las habilidades más elevadas como a los que padecen serias discapacidades. Una práctica así reduciría definitivamente el estigma que produce ser atendido fuera de las clases regulares.

Es un desafío importante el crear y establecer una política educativa que incluya la enorme multitud de niños y adolescentes. Pero si esto sucediera, la mayoría de la gente se beneficiaría, ya que es un pensamiento erróneo el considerar a las personas con discapacidad como una minoría: "Por muy políticamente imperativo que sea el definir a las personas con discapacidad como un grupo minoritario, se trata de una curiosa minoría la que nos incluirá a todos – si no hoy, mañana, o el día siguiente" (Williams 2001:141). En momentos cruciales de la vida, la mayoría de la gente experimentará sucesos y transiciones dentro de contextos variados que pueden causar una incapacidad temporal o permanente. Cuando se tiene en consideración este hecho, creo que una sociedad inclusiva es definitivamente preferible.

Referencias

- ALEXANDER, K. L.; ENTWISLE, D. R. & KABBANI, N. S. (2001). The Dropout Process in Life Course Perspective: Early Risk Factors at Home and School. *Teachers College Record*. Vol. 103, N.º 5: 760-822.
- BYNNER, J. (2008). Developmental Science in the Melting Pot. *Journal of Social Issues*. Vol. 64, N.º 1 (219-225)
- BÅTEVIK, F. O. & J. O. MYKLEBUST, J. O. (2007). *Young adults. The data collection in 2007*. Note N.º 16. http://www.hivolda.no/neted/upload/attachment/site/group1/notat16_07.pdf
- CHEN, Z. Y. & KAPLAN, H. B. (1999). Explaining the Impact of Family Structure during Adolescence on Adult Educational Attainment: A Longitudinal Study. *Applied Behavioral Science Review*, Vol. 7. N.º 1: 23-40.
- COLE, P. G. (1999). The structure of arguments used to support or oppose inclusion policies for students with disabilities. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. Vol. 1. 24. N.º 3:215-225.
- COOK, T. D. & WONG, V. C. (2008). Better Quasi-Experimental Practice. In Alasutari, P.; Bickman, L. and Brannen, J.: *The Sage Handbook of Social Research Methods*. London: Sage.
- DORÉ, R.; DION, É.; WAGNER, S. & BRUNET, J. P. (2002). High School Inclusion of Adolescents with Mental retardation: A Multiple Case Study. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. 37 (3): 253-261.
- FISHER, D.; ROACH, V. & FREY, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 6, N.º 1: 63-78.
- FOSSESTØL, K. & S. WIDDING (2007). *Flere funksjonshemmede i jobb. (More disabled persons employed)*, In *Annus Socialis 2007*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.
- FREEMAN, S. F. N. & ALKIN, M. C. (2000). Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Settings. *Remedial and Special Education*, Vol. 21. N.º 1: 3-18.
- GEORGE, L. (2003). What Life-Course Perspectives Offer the Study of Aging and Health. In Settersten, R. (ed.): *Invitation to the Life Course: Toward New Understandings of Later Life*. New York: Baywood Publishing Company.
- GILLMAN, M.; SWAIN, J. & HEYMAN, B. (2000). What's in a Name? The Implications of Diagnosis for people with Lear-

- ning Difficulties and their Family Careers. *Disability & Society*. Vol. 15, N.º 3: 389-409.
- HEGARTY, S. (2001). Inclusive education-a case to answer. *Journal of Moral Education*. Vol. 30, N.º 3: 243-249.
- KVALSUND, R. & BELE, I. V. (2010). Students with Special Educational Needs-Social Inclusion or Marginalisation? Factors of Risk and Resilience in the Transition Between School and Early Adult Life. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 54, N.º 1: 15-35.
- LEVINE, P. & NOURSE, S. W. (1998). What Follow-Up Studies Say About Postschool Life for Young Men and Woman with Learning Disabilities: A Critical Look at the Literature. *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 31, N.º 3: 212-233.
- LINDSAY, G. (2003). Inclusive education: a critical perspective. *British Journal of Special Education*. Vol. 30, N.º 1: 3-12.
- LINDSAY, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive: education/mainstreaming. *British journal of Educational Psychology*. 77, 1-24.
- MARKUSSEN, E. (2004). Special education: does it help? A study of special education in Norwegian upper secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 19, N.º 1: 33-48.
- MORRISON, K. (2009). *Causation in Educational Research*. London: Routledge.
- MORRISON, G. M. & COSDEN, M. A. (1997). Risk, Resilience and Adjustment of Individuals with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*. Vol. 20, Winter: 4-60.
- MURRAY, C. (2003). Risk Factors, Protective Factors, Vulnerability, and Resilience. A Framework for Understanding and Supporting the Adult Transitions of Youth with High-Incidence Disabilities. *Remedial and Special Education*. Vol. 24, N.º 1:16-26.
- MYKLEBUST, J. O. (2003). Oppfølgingsstudiar av risikoutsett ungdom. Ei litteraturodrøfting. [Follow-up Studies of Vulnerable youth. A Literature Review]. *Tidsskrift for velferdsforskning*. Vol. 6, N.º 1: 43-55.
- MYKLEBUST, J. O. (2007). Divergent paths in upper secondary education: competence attainment among students with special educational needs, *International Journal of Inclusive Education*, 11 (2), 215-231.
- MYKLEBUST, J. O. & BÅTEVIK, F. O. (2005). Economic independence for adolescents with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 20, N.º 3: 15-231.
- MYKLEBUST, J. O. & BÅTEVIK, F. O. (2009). Earning a living for former students with special educational needs. Does class placement matter? *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 24, N.º 2: 203-212.
- RAVAUD, J. F. & STIKER, H. J. (2001). Inclusion/Exclusion. An analysis of Historical and Cultural Meanings. In Albrecht, G.; Seelman, K. and Bury, M. (eds.): *Handbook of Disability Studies*. London: Sage
- SCHRINER, K. (2001). A Disability Studies Perspectives on Employment Issues and Policies for Disabled People. An International View. In Albrecht, G.; Seelman, K. and Bury, M. (eds.): *Handbook of Disability Studies*. London: Sage.
- SONTAG, J. C. (1996). Toward a Comprehensive Theoretical Framework for Disability Research: Bronfenbrenner Revisited. *The Journal of Special Education*. Vol. 30, N.º 3: 319-344.
- STATISTICS NORWAY (2009). <http://www.ssb.no/vgogjen/>
- THOMPSON, J. R.; MCGREW, K.S.; JOHNSON, D. R. & BRUININKS, R. H. (1999). Refining a Multidimensional Model of Community Adjustment Through an Analysis of Postschool Follow-up Data. *Exceptionality*, 8 (29):73-99.
- WAGNER, M. & BLACKORBY, J. (1996). Transition from high school to work or college: How special education students fare. *The Future of Children*, 6 (1):103-120.
- WELLS, T.; SANDEFUR, G. D. & HOGAN, D. P. (2003). What Happens after the High School Years among Young Persons with Disabilities? *Social Forces*. 82 (2): 803-832.
- WILLIAMS, G. (2001). Theorizing Disability. In Albrecht, G.; Seelman, K. and Bury, M. (eds.): *Handbook of Disability Studies*. London: Sage
- ZIGMOND, N. (2003). Where Should Students with Disabilities Receive Special Education Services? Is One Place Better Than Another? *The Journal of Special Education*. Vol. 37, N.º 3: 193-199.

Sobre el autor

Jon Olav Myklebust

Dr. en Sociología y profesor en la Universidad Volda University College
Departamento de Ciencias Sociales e Historia

Evaluating the effects of Inclusion in Upper Secondary Education

Experiences from Norwegian Longitudinal Research

ISSN: 1889-4208

Recepción: enero 2010

Aceptación: febrero 2010

Jon Olav Myklebust

Dr. of sociology and professor at Volda

University College

Department of Social Sciences and History

ABSTRACT

The purpose of this article is to examine what circumstances influence transition to adulthood among vulnerable young people, in this case adolescents with special educational needs. The main topic is how class placement affects competence attainment and economic independence. A prerequisite for studying effects is access to longitudinal data. Unfortunately, there is little research on transitional processes among vulnerable youth, at least when it comes to studies with many participants across a long period of time (cf. Myklebust, 2003). However, there are exceptions. One of these rare studies has been conducted by social scientists at Volda University College and More Research. In this study nearly 500 adolescents who received special educa-

tional support in upper secondary education, were followed prospectively through school and into adult life. The present article is based on this research.

One of the main results is that placement in regular classes is beneficial for competence attainment and economic independence in adult life. Such results tend to support those advocating inclusive policies. In order to increase competence attainment and attain economic independence in adulthood, students with special educational needs should receive their extra help in regular classes. This may be characterised as a *consequentialist* argument for inclusion, a line of reasoning based on a conviction that demonstrated outcomes determine the worth of any activity (cf. Cole, 1999).

KEYWORDS

Special educational needs, inclusion, longitudinal research, life course, employment, competence attainment.

(Pp. 23-32)

1. Introduction

The flow through upper secondary education is poor. Statistics Norway (2009) reports that only 68% of the admission cohort of 2003 had completed upper secondary school after five years. This rate has been fairly constant during the last ten years. In the highest tenth of admission level, more than 90% of the students succeed, while the corresponding rate is less than 15% in the lowest decile. Since most vulnerable adolescents –students with special educational needs– belong to the lowest admission level, their success in upper secondary evidently is very modest. We want to examine under which circumstances they succeed or fail, in school and in adult life.

The theoretical perspectives in this study are inspired from life span psychology and life course sociology. The first one includes the proximal context, e.g., family and social relationships, while the second one adds more distal features, e.g., structural and cultural context, in addition to historical change manifested through cohort shifts across time. The combination of proximal and distal contexts “supply a set of space-time coordinates, which differently shape the timing and form of the transitions through which the life course is constructed” (Bynner 2008: 219).

When transitional processes are to be studied, the life course perspective is a natural choice of approach. The life course is a theoretical orientation with an emphasis on temporal dimensions and rooted in contextual perspectives. This approach is useful when analysing how individuals adapt to historical contexts, local environments and structural arrangements, e.g., placement in special or regular classes in school. The life course, however, manifests itself not only in the long run but also in the short term. Then the idea of transition embedded within larger trajectories is the most appropriate. A transition is a marked, and more or less, permanent change that is influenced by social norms and expectations. Transitions to be analysed in this paper belong to the domains of education and work. There

is evidence that the transition to adulthood has become more protracted and complex over the last few decades. This is a challenge for most adolescents, especially for vulnerable people like those with special educational needs.

The difficulties that vulnerable youth encounter often appear when they do not manage to keep in step with their peers. Some transitions never happen, while others are made “off time” in comparison to the social timetables of the majority of adolescents. Because many individuals with special educational needs have psychological, social or physical disabilities, their transition timing and transition sequence may contribute to life course discontinuities. These studies reveal the significance of the life course perspective which emphasises how prior conditions influence subsequent adaptation.

In order to study effects of class placement, we have to analyse causal relations. Causation is complex, but we have to think causally if our ambition is to find out how things work, e.g., what support measures in school are efficient to prepare vulnerable youth for adulthood. This approach is necessary in order to understand processes, a position which is explicitly expressed in this way: “Causation is the antibiotic to kill the excesses of postmodernism” (Morrison 2009: 213). I think this is an appropriate observation; within a postmodern paradigm it appears to be difficult to examine the relationships between causes and effects.

When it is not possible or feasible to conduct true experiments in order to study effects, other approaches must be applied. A longitudinal design combined with a quasi-experimental approach is probably one of the best ways of studying effects in the social sciences. The present research projects yields data that permit such analyses.

2. Data and methods

For many years, social scientists at More Research and Volda University College have conducted longitudinal research of

students with special educational needs. The research has mainly been funded by the Norwegian Ministry of Education and the Norwegian Council of Research.

The first wave of data collection started in the spring of 1996 with a sample of 760 adolescents drawn from a population of more than 2,000 special needs students in six counties. Two cohorts of special needs students were involved: (1) those who began upper secondary school in the autumn of 1994 in the counties of More og Romsdal, Nord-Trøndelag, and Hedmark; and (2) those who began upper secondary school the following autumn in those three counties plus the counties of Finnmark, Rogaland, and Oslo. Together, those six counties are considered representative of Norwegian society in terms of geography, demographics, and occupational structure.

Information about these young people has been collected since 1996. From the spring of 1996 to the spring of 1999, class teachers and school counsellors completed questionnaires once or twice a year. In the winter of 2002, the former special needs students themselves were interviewed by telephone, and in the spring of 2007, they answered a combined postal and telephone survey. The response rate from the schools in the 1996-1999 period was close to 100%. In 2002 it was 77%, and five years later it was 59%. These response rates are rather good ones, compared to most other studies of this type. Levine and Nourse (1998: 222) refer to eight follow-up studies using telephone interviews where the rates ranged from 25% to 65%. In addition, in a review article, Thompson et al. (1999: 79) reported fairly low levels of contact rates. Only one of the five studies discussed in this article had a response rate above 50%. (see Båtevik and Myklebust 2007, which also includes analyses of attrition)

Of course, attrition may produce a biased sample. That is a serious problem, but it may be reduced somewhat if we know in what respect the sample is distorted. Such information can be acquired by comparing populations and samples in terms of strategic variables. The differences between

the samples from 2007 and 1996 are rather small. The main exception is under-representation in 2007 of people starting upper secondary education in academic courses (For more details, see Båtevik and Myklebust 2007).

3. Crucial determinants of educational and vocational outcomes

As previously mentioned, the purpose of this article is to examine the effects of class placement on competence attainment and subsequent adaptation work. However, in these analyses it is necessary to control the effect of the students' functional level. In this section these two main determinants will be discussed.

3.1. Special and regular classes

Class placement is assumed to be a structural arrangement that influences educational trajectories. It may also have more far-reaching effects on later vocational adaptation. There are various kinds of structural or contextual determinants. Because the subjects of this study are young people who received specially adapted teaching in upper secondary school, our focus is on structural arrangements in school that are intended to support students in their transition to adult life. Those measures of support are diverse. At the upper secondary level, special education consists of various measures intended to help vulnerable young people. Some students receive limited support, whereas others are provided with extended assistance that combines different types of measures (e.g., individual lessons, educational assistants in the classroom, or various technical devices). The principal difference in the support arrangements, however, is whether the specially adapted teaching is provided in regular or special classes. One reason that this variable is important is that it can be manipulated to move students to a

new type of class in order to improve their academic or social competence.

All of the students in this study were educated in ordinary schools, but their placement in classes differed considerably. About 45% of the students had received specially planned teaching *solely* within the framework of regular classes during the first school year. Close to 20% of the students were placed in groups of eight, whereas about 11% received all of their teaching in groups of four. The rest attended various types of classes during the school year or had other kinds of special arrangements. Some students, for example, alternated between regular classes and small groups during the school year. It should be noted that students' placement at the beginning of upper secondary school seems to influence their later assignment. For example, very few of those being taught solely in regular classes during their first year were later to be found in special classes.

The subsequent analyses differentiate between the students schooled exclusively in regular classes and those educated in special classes. The students who divide their time between regular and special classes, are in these analyses included in the latter category. Many believe in the efficiency of programmes where students alternate between the general education class and the special class. According to Fisher et al. (2002), this is a fallacy. Such programmes are often a waste of instructional time and lead to discontinuity and interruption for students as well as for teachers. The metaphor of the classroom as a rail station is perhaps adequate, with arrivals and departures where the students are passengers and the teachers are dispatchers. The Volda study have demonstrated that those students perform badly. Their competence attainment is in fact somewhat lower than students who never attend regular classes. This pattern remains even when the analyses control for the effect of other relevant variables.

Classes are ecological niches (Sontag, 1996) that can influence behaviour, in the short as well as the long term. These structural arrangements should therefore be

studied longitudinally (cf. Lindsay 2007: 19). That way, we can observe to what extent the effects of placement continue or wane over time, in this case during a period of more than 10 years.

3.2. Functional difficulties

The questionnaire used to collect data in the spring of 1996 contains 13 different problem indicators that register difficulties of a somatic, psychological and social nature. Counsellors or class teachers placed each student in one of four categories – ranging from no problems at all to very great difficulties – for each indicator. However, we should bear in mind that a diagnosis is not an indisputable fact, but rather a vague indication of the problems the students have to cope with. It may often be a “thin description” (cf. Gillman et al. 2000: 396) based on fleeting consultations with experts. Such diagnosis is frequently more a registration of what is lacking than a mapping of resources. But in spite of some reservations, these diagnoses can be regarded as useful indicators of the functional level of the students. And without any indicators of functional level at the start of upper secondary education, it would be difficult to measure any effect of the special support delivered. On a pragmatic note, we may consider diagnostic categories useful because they provide a structure for research, in addition to helping individuals to gain access to support and resources.

According to the reports submitted by the schools in 1996, of the adolescents who participated in the subsequent interviews, approximately 45% are classified with general learning difficulties. More than half of the students struggle with basic skills, such as reading, writing and arithmetic. A large number of them also exhibit psychosocial problems, e.g., difficulties with human interaction, challenging behaviour, lack of care and drug problems. Close to 50% of the adolescents experience at least one of these problems, but most of these difficulties are characterised as minor ones. Clearly defined functional difficulties related to eye-

sight, hearing, movement and coordination affect just a small percentage. It should be noted, however, that co-morbidity is prevalent; most students are diagnosed with more than one problem.

When we add the 13 problem indicators, we get an additive index for functional level. In the following analyses this index is divided into quartiles. Of course, the level of functional ability influences competence attainment and the adaptation to the labour market. However, that is not the main point in this context. Here functional level – together with several other relevant independent covariates – is primarily used as a control variable so that we may be able to isolate the effect of type of class.

4. A natural experiment

It is rather obvious that functional level influence later competence attainment and vocational adaptation. Most readers also expect that students in regular classes exceed, since they assume that students with minor problems are placed in such classes, while those with severe functional disabilities are assigned to special classes. And according to a study of inclusion of adolescents with mental retardation, this is often the case: “One might therefore erroneously conclude that the differences between students with MR in regular classes and those in self-contained classes are caused the type of class attended, when in fact these differences already existed before placement was made” (Doré et al. 2002: 254)

Naturally, this is a serious methodological challenge, because the design of the study does not cope satisfactorily with selection problems (cf. Wells et al. 2003: 829). However, among the schools participating in the present study this placement routine represents only a trend, not a uniform rule. Local conditions and the practices of different schools do vary and the result is that the correspondence between class placement and functional level is rather imperfect. This may be demonstrated by some figures: In the fourth quartile, 22% of the students receive support exclusively in regular class-

es at the start of upper secondary education, while 78% are schooled in special classes. The corresponding figures in the first quartile are 57% and 43%. (In the intermediate quartiles the students are distributed rather evenly between special and regular classes.)

The fact that individuals with similar functional levels receive special support in different type of class enables us to perform a special form of analyses called a natural experiment or a quasi experiment. This design enables us to compare students with corresponding functional levels schooled in different class contexts. And just such studies seem to be required: “In methodological terms, we need more highly developed, substantial studies using quasi-experimental approaches to examine strengths, and relative impacts of a range of factors ...” (Lindsay 2003: 10). Convincing arguments for the merits of quasi-experimental designs are also to be found in Cook and Wong (2008: 134-165)

5. How class placement influences competence attainment

Competence attainment is defined as achievement of vocational or academic qualifications reported in the interview in 2002, where most of the respondents were 23 years. However, competence attainment is the outcome of a series of transitions during the years of schooling. In the present study, it has been possible to observe how special needs students make their way through the educational system term by term. Various vertical and horizontal transitions have been observed, indicating that students do not travel in only *one* direction. Rather than one-way processes, the observed patterns are the end product of a complicated interplay of transitions. There is normal progress from level to level, e.g., from basic to advanced courses. But we also observe abnormal lagging behind, e.g., repeating courses. There are instances of dropout, but also later resumption of studies. The roads also criss-cross back and forth

between various branches of study and different types of specially organised teaching.

This dropout is usually not the outcome of a spontaneous decision, but rather the result of a process that is best described as 'fading out', an idea consistent with life course perspectives: '... a process of progressive academic disengagement that often traces back to children's earliest experiences at school' (Alexander et al. 2001: 763). Students with frequent absences during the first year, tend to turn their backs on upper secondary school. This tendency towards distancing oneself from school in the early stages results in complete rejection later in the course of education.

As indicated in the introduction to this paper, problematic transitions are rather common, but they especially affect adolescents with special educational needs. In the present study, 6 to 7 years after they started upper secondary education, about one-third of the students have dropped out of school without formal qualifications. Approximately one-fifth of them are 'ageouts', that is, staying their allotted time in school without obtaining formal competence while 45% of them have obtained vocational or academic qualifications. However, the crucial question is what circumstances contribute to this competence attainment.

For both genders and in each type of class, the trend is that the level of competence attainment increases with increasing functional abilities. Those students schooled in regular classes tend to obtain formal competence to a greater degree than those receiving adapted teaching in special classes. This pattern is similar to that documented by Markussen's (2004) analysis of a sample of Norwegian students in the admission cohort to upper secondary education of 1994. The critical test is, however, whether the effect of class placement remains when the analysis adjusts for the effects of other independent variables. These variables do not influence competence attainment in isolation. Often school factors, individual characteristics and family factors interact in the process of attaining competence, thus creating vulnerability or resilience among youth

at risk (cf. Murray 2003). The presence of a disability is a risk factor, but it does not automatically predict negative outcomes. Other risk or protective factors in family, school and society interact with the disability to facilitate or impede adjustment (Morrison and Cosden 1997). The crucial question then is how these covariates simultaneously influence competence attainment among adolescents with special educational needs.

Myklebust (2007) has conducted such analysis by entering six independent variables into the logistic regression. In order to understand the results, we should be informed about these covariates: The crucial class variable maps the situation at the start of upper secondary education, indicating what type of class context each student belongs to. The next covariate reports the progress during the first three to five terms. This variable is added in an attempt to overcome the pervasive tendency to consider social-structural characteristics only in the first phase of a longitudinal study. These covariates may also be called school factors. The two next variables are individual characteristics: functional ability – which already has been explained – and smoking. The latter is included because smoking often is considered to be an indicator of a life style alien to education. The fifth variable maps whether the parents are divorced or not. This may be regarded as an indicator of the family's financial status, the degree of stability in the home environment, and the availability of adult support and supervision of schoolwork (cf. Chen and Kaplan 1999). The sixth variable is gender, which always should be included in such analyses. It should also be noted that in this case there is a correct temporal sequence between the independent variables and the dependent variable, what George (2003: 174-175) calls 'temporal clarity'. All the covariates refer to a point in time prior to the students' competence attainment. Thus one of the necessary conditions of causal inference in life course research is fulfilled.

The results of the analysis are reported by Myklebust (2007: 225) as follows:

- Those students receiving special support in ordinary classes have almost 80% greater chances to obtain formal qualifications than those receiving their adapted teaching in special classes.
- Those students on schedule have twice the chances to attain competence compared to those students not on schedule in the second or third year.
- Those in a given quartile of functional abilities have 80% greater chances compared to those in the quartile below.
- Students *not* smoking have almost 2,4 times greater likelihood than those smoking.
- Those students who have *not* experienced a parental divorce have 70% greater likelihood than those with divorced parents.

All these differences are statistically significant, far below the conventional 0,05-level. When gender is concerned, there is no significant difference. However, the moot point is this: What are the results when this analysis is repeated for girls and boys separately? When the analysis adjusts for the effects of the other independent variables, the impact of each covariate may be briefly summarized in this way (cf. Myklebust 2007: 226): The two school factors influence competence attainment differently for girls and boys. It is crucial for girls to receive the extra support in regular classes, while it is insignificant for competence attainment among boys. For boys it is critical being behind schedule, while this seems to be of somewhat less importance for girls. Furthermore, the functional level affects competence attainment for both genders, a bit more for girls than for boys. Neither for girls nor for boys is smoking beneficial when competence attainment is concerned. And finally, parental divorce influences competence attainment negatively among boys, while there are only small effects among girls.

It should also be noted that a number of other independent variables were tentatively entered into the regression analysis. However, the general pattern was not changed. The main conclusion then remains: The competence attainment among girls with special educational needs is dra-

matically improved when they receive extra support in regular classes. The effect for boys is not significant at the 0.05% level.

It is also worth noticing the fact that analyses of the teachers' evaluations of the students early in upper secondary education, give no substantial indication of subsequent competence attainment. Structural arrangements, in this case class placement, definitively appear to be more decisive (cf. Myklebust 2007: 227).

6. How class placement affects economic independence

It is an established fact that people with disabilities have a problematic relationship with the job market. Instead of reviewing individual studies, it is here referred to a comprehensive review in Handbook of Disability, which analyses the situation in affluent countries supposed to be able to provide work for disabled people:

In Western countries, people with disabilities are chronically underemployed and unemployed. In Britain, two-thirds of people with disabilities do not work, though a government survey found that one-half of these individuals expressed an interest in working ... Also, people with disabilities were more likely to be employed in manual or unskilled occupations and less likely to hold professional or managerial positions. (Schriner 2001: 645)

In Norway in 2007, at the time of the last interview wave of the present research project, about 45 % of persons with disabilities had a job, compared with close to 75% of the total population aged 16 to 66 (Foss-estøl and Widding 2007: 17). The prevailing low labour market participation indicates that large groups of youth with disabilities have to depend on others for their economic and social survival.

Many studies analyze which circumstances contribute to unemployment among people with disabilities. An example is Shriner (2001: 646-649) who discusses the

role played by culture, public policy and the individuals' impairments. Factors providing favorable work outcomes have also been analysed (e.g., Wagner and Blackorby 1996; Wells et al. 2003). A critical variable in this context is of course type of special support received in school. However, there seems to exist no longitudinal study asking former special needs students – schooled in special as well as regular classes – whether their work provides living wages. This is the topic in an article of Myklebust and Båtevik (2005) in which they discuss what factors contribute to whether adolescents with special educational needs have obtained employment that provides an income sufficient to live on, without receiving additional assistance from relatives or public benefits. The former special needs students were about 23 years old when they were interviewed in 2002. Myklebust and Båtevik (2005:278) demonstrate that in each quartile of functional level placement in regular classes is the most beneficial for attaining a sufficient income. This is only a provisional conclusion, because many other variables influence the chances of gaining a living. However, the advantage of regular classes remains even when the logistic regression analysis controls for three additional covariates (Formal competence, family situation and gender.) Those students receiving their special support in regular classes have twice the likelihood of being economically independent compared to those schooled in special classes (Myklebust and Båtevik 2005: 280).²

When the same young people were interviewed five years later – at an age of 28 – the results still showed that regular classes in upper secondary education were advantageous for later economic independence. However, now it was also clearly documented that schooling in regular classes particularly benefitted the most vulnerable ones among special needs students. The main picture was this: Young people who have low functional abilities or who do not

succeed in obtaining formal competence or a driving licence, succeed in the labour market to a greater extent if they received their special education in regular classes rather than special classes (cf. Myklebust and Båtevik 2009: 208).

7. Implications

This article has presented Norwegian longitudinal research on educational and vocational attainment among students with special needs in upper secondary education. The conclusion is that most students benefit from adapted teaching in regular classes. This research is evidently supportive of a policy which aims to replace segregation with inclusion.

If segregated teaching in small groups is reduced to a minimum, it will necessarily have considerable consequences for both special needs students and those admitted on ordinary terms. If the strong arguments in favour of inclusive education were really translated into practical policies, it could in turn contribute to social change. The point is that the students of today are tomorrow's adults, those whose responsibility it will be to build society for coming generations. Students with special needs and students on ordinary terms who have grown up to accept inclusive education in *ordinary classes* as the norm, will probably take inclusion for granted when they later take their part in work and society at large. It is to be hoped that this can help to create a more open and more tolerant society in the future. That is why the question of inclusion and exclusion is not just an issue for the education sector.

The topic of inclusion in school, community and society is a big issue that cannot be treated exhaustively in this article. However, I would like to draw attention to a chapter in *Handbook of Disability Studies* where Ravaut and Stiker (2001) analyse the historical and cultural meanings of inclusion and exclusion. Here the issue of inclusion

² It should be added that class placement also influence other domains of life. Receiving special adapted teaching in regular classes seems to be beneficial for social integration in early adult life (see Kvalsund and Bele 2010)

is characterized as a challenge to democratic societies. However, it is a controversial issue whether inclusion signifies that differentiated teaching exclusively should be in the ordinary classrooms. Some of the proponents of the inclusion idea are rather sceptical about drastic reduction of the pull out service, a service that seems to be useful for a number of students with learning disabilities. Among those maintaining this view are Zigmond and Baker (1996) who wonder if full inclusion perhaps is too much of a good thing. Another warning against what may be called *exaggerated inclusion*, is voiced by Hegarty (2001: 248): "Children have an inalienable right to high-quality, appropriate education. This should be provided in as inclusive manner as possible but there are times when inclusion is difficult or even impossible and must be set aside."

In my opinion, most students should belong to regular classes. Possible exceptions are those with so severe disabilities that they cannot profit from instruction in a regular classroom. In that case they would

most likely also disturb the teaching offered to their classmates. Of course, sometimes students could be taught outside class, but then this provision should be given to those with high abilities as well as to those with severe disabilities. Such a practice would definitely reduce the stigmatisation effect of provision given outside regular classes.

It is an enormous challenge creating and implementing an educational policy that includes the complete cohorts of children and adolescents. But if this succeed, most people will benefit, because it is a fallacy thinking of people with disabilities as a minority: "However imperative it may be politically to define people with disabilities as a minority group, it is a curious minority that will include us all –if not today, then tomorrow, or the day after that" (Williams 2001: 141). At crucial moments during the life course most people will experience events and transitions in various contexts that cause temporary or permanent disability. When this fact is taken into consideration, I think the inclusive society definitely is to prefer.

Considerando la inclusión y la educación preescolar de niños inmigrantes¹

(Considering Inclusion and the Preschool Education of Immigrant Children in the United States)

ISSN: 1889-4208

Recepción: enero 2010

Aceptación: febrero 2010

Angela E. Arzubiaga

Elaine M. Mulligan

Arizona State University

RESUMEN

Las diferencias en los rangos de conducta incluyendo lingüísticos no reflejan fallas individuales si no más bien los límites de los constructos culturales que juegan un rol en las instituciones, escuelas, y los sistemas que mantienen estos. (McDermott, Varenne, 1995). En este artículo, tomamos este punto de vista para abordar el tema de la inclusión en los Estados Unidos y la educación de niños en familias inmigrantes. Tomamos algunos de los argumentos en el campo de la educación inclusiva para desarrollar argumentos paralelos que existen sobre la educación de niños en familias inmigrantes. También presentamos el trasfondo de los niños en familias inmigrantes y la preescolaridad en Estados Unidos. Usamos ejemplos de un estudio entre cinco países (Children Crossing Borders) que muestran las preocupaciones de los interesados en la educación preescolar de inmigrantes para ilustrar como se fabrican culturalmente las diferencias para convertirlas en discapacidades.

PALABRAS CLAVE

Inclusión, inmigrantes, preescolar, educación temprana

ABSTRACT

Differences in behavioral ranges including linguistic reflect not the failings of individuals but rather the constraints of cultural constructs at play in institutions, schools, and the systems that hold these together (McDermott, Varenne, 1995). In this article, we take this viewpoint to discuss inclusion in the U. S. and the education of children in immigrant families. We make explicit some of the arguments in the inclusion field to draw parallels with conversations on the education of children in immigrant families. We also provide the landscape on children in immigrant families and preschool in the United States. Examples from a five country study (Children Crossing Borders) to understand stakeholders concerns about the preschool education of children of immigrants serve to illustrate the cultural fabrication of differences into disabilities.

KEYWORDS

Inclusion, immigrants, preschool, education

(Pp. 33-42)

¹ Este artículo fue originalmente escrito en inglés y ha sido traducido al español.

“La cultura produce una idealización de lo que cada persona debe ser y un sistema de medidas para identificar a quienes no dan la talla para que nos olvidemos que colectivamente producimos nuestras discapacidades y las incomodidades que convencionalmente las acompañan”.

(McDermott & Varenne 2003 p. 6)

McDermott y Varenne sostienen que culturalmente fabricamos discapacidades (2003). Desde su perspectiva de *cultura como discapacidad (culture as disability)* las diferencias en los rangos de conducta incluyendo lingüísticos no reflejan fallas individuales si no más bien los límites de los constructos culturales que juegan un rol en las instituciones, escuelas, y los sistemas que mantienen estos. (McDermott, Varenne, 1995). En este artículo, tomamos este punto de vista para abordar inclusión en los Estados Unidos y la educación de niños en familias inmigrantes. Tomamos algunos de los argumentos en el campo de la educación inclusiva para desarrollar argumentos paralelos que existen sobre la educación de niños en familias inmigrantes. También presentamos el trasfondo sobre los niños en familias inmigrantes y la preescolaridad en Estados Unidos. Ejemplos de un estudio entre cinco países (Children Crossing Borders), que muestran las preocupaciones de los interesados en la educación preescolar de inmigrantes, sirven para ilustrar como se construyen culturalmente las diferencias para convertirlas en discapacidades.

A pesar de que los Estados Unidos cuentan con una larga historia de inmigración y asentamiento, continúa siendo un reto la educación de los niños de inmigrantes². El aumento en los números de inmigrantes y la inmigración a asentamientos no tradicionales plantea nuevas preguntas. En principio³, se les debe a los niños de familias inmigrantes acceso por igual a la educación pública. El Título VI de los Derechos Civiles del Acta de 1964 (Title VI of the Civil Rights Act of 1964), especifica que:

“A ninguna persona en los Estados Unidos se le negará por motivo de raza, color, u origen nacional, el derecho a participar y o recibir beneficios, o será sujeto a discriminación, en cualquier programa que recibe ayuda de asistencia financiera Federal”. (Pub. L. 88-352, title VI, Sec. 601, July 2, 1964, 78 Stat. 252)

Sin embargo, la adherencia a este mandato es sujeto a interpretación así como lo es su implementación. ¿Por ejemplo, están excluyendo las aulas segregadas para Aprendices del Idioma Inglés (English Language Learners, ELL) a los niños de participar en aulas regulares y los beneficios que se derivan de ello? ¿Si es así, acaso no es esto una forma de discriminación? Parecería que preguntas como esta exponen las muchas facetas involucradas en asegurar el acceso a la educación por igual para todos. El ejemplo sugiere que existen argumentos semejantes entre la educación de los niños con discapacidades y la educación de niños en familias inmigrantes. Quizás no debería ser una sorpresa dadas las perspectivas de déficit que son comunes cuando se trata de niños con discapacidades y niños en familias inmigrantes (Arzubiaga, 2007).

Una preocupación compartida tanto sobre niños con discapacidades como con niños en familias inmigrantes es que su presencia en aulas regulares puede tener un efecto negativo en la instrucción y aprendizaje de los demás niños. La investigación no ha encontrado que esta sea una preocupación legítima; el aprendizaje de los demás niños (sin diagnóstico o categoría de problemas de aprendizaje) no se ve disminuido por la presencia de niños con discapacidades, y tampoco se ve afectado el tiempo de instrucción (Staub, 2005). De la misma manera, la presencia de diversidad, incluyendo la lingüística, la étnica, y la racial es una ventaja en el aula que puede apoyar el aprendizaje (por ejemplo, Gutiérrez, Baquedano-López & Tejeda, 1999). Sin embargo, en los Estados Unidos, *white flight*, (éxodo blanco de escuelas y comunidades urbanas donde ha aumentado la población de niños de grupos no-dominan-

² El término inmigrante será usado en forma amplia para referirse a inmigrantes, migrantes, refugiados, y no documentados.

³ No existe una política federal específica en cuanto al acceso de los niños inmigrantes a programas preescolares.

tes⁴) y la proliferación de escuelas segregadas (tales como las escuelas *charter* que vienen a ser escuelas públicas a las que se elige asistir y que operan con más libertad de los reglamentos a los que las escuelas tradicionales deben atenerse) son una evidencia de esta preocupación.

Al mismo tiempo, se acumula evidencia que preocupa sobre si los niños inmigrantes están recibiendo los servicios que requieren en el preescolar. El problema es uno sobre falta de claridad sobre estas necesidades. Por ejemplo, un estudio de programas preescolares encontró consistentemente la falta de metas de IEP que se dirigiesen a temas de bilingüismo, también encontró dificultades de comunicación entre los padres y el personal de la escuela (Hanson, Gutiérrez & Morgan, 1997, p. 318). Esto es consistente con otro estudio en el que los padres inmigrantes, de grupos no-dominantes, declararon más obstáculos sobre la involucración paterna escolar que los padres de origen o nacidos en Estados Unidos (Turney & Kao, 2009).

1. Inclusión en los Estados Unidos

En Abril del 2009, la División de la Niñez Temprana (Division for Early Childhood, DEC)⁵ y la Asociación para la Educación de Niños Pequeños [National Association for the Education of Young Children (NAEYC)] emitió una posición conjunta sobre la educación temprana inclusiva (DEC/NAEYC, 2009). Esta declaración provee una definición de la educación temprana inclusiva:

“La educación inclusiva temprana abarca los valores, políticas, y prácticas que apoyan los derechos de *todos los niños y sus familias*, sin hacer diferencia según

habilidades, a que participen en un amplio rango de actividades y contextos como miembros íntegros de familias, comunidades, y la sociedad. Los resultados deseados derivados de experiencias inclusivas para los niños con y sin discapacidades y sus familias incluyen el sentido de pertenecer, relaciones sociales y amistades positivas, y desarrollo y aprendizaje que le permitan llegar a su potencial completo” (DEC/NAEYC, 2009: 2).

En lo que nos centramos en esta declaración es en el hecho de que enfatiza que todos los niños y sus familias tienen el derecho de ser miembros íntegros de familias, comunidades, y la sociedad. Quizás es redundante notar que esta perspectiva sobre la inclusión indica que ella incluye a los niños de familias inmigrantes.

2. La implementación de la Educación Inclusiva en los Estados Unidos

La implementación de la educación inclusiva en los Estados Unidos continua siendo tema de controversias. Guralnick (2000) argumenta “quizás la mayor preocupación es la ausencia de una agenda con miras a nivel nacional diseñada para dirigirse a las cuatro metas de inclusión, de resolver temas críticos, y de lograr que existan principios acordados que gobiernen la educación temprana inclusiva” (p. 214) (“perhaps of greatest concern is the absence of a national-in-scope agenda designed to address the four inclusion goals, to resolve critical issues, and to achieve an agreed-on set of principles governing early childhood inclusion.”). Las cuatro metas de inclusión son: acceso, viabilidad; resultados de desarrollo y sociales; e integración social. También identificó

⁴ Como hemos escrito antes usamos el término no-dominante para referirse a comunidades o individuos quienes tienen menos poder, históricamente así como en el presente, vis-à-vis la comunidad dominante, e.g., económicamente, socio-político, educacional. Creemos que un enfoque en diferencias de poder es más preciso que usar descriptores como “minoría”, o “comunidades/personas de color”, por ejemplo (Gutiérrez & Arzubiaga, en prensa).

⁵ La División de la Niñez Temprana (Division for Early Childhood, DEC) es una de 17 divisiones del Concejo de Niños Excepcionales (Council for Exceptional Children (CEC))—la organización profesional más grande dedicada a mejorar los resultados educacionales para individuos con excepcionales—estudiantes con discapacidades, y/o individuos sobredotados. DEC es especialmente para individuos que trabajan con o por parte de niños con necesidades especiales, desde nacimiento hasta los ocho años, y sus familias. Obtenido de http://www.dec-sped.org/About_DEC el 10 de 2010.

los siguientes puntos para cambiar los sistemas involucrados:

1. Establecer grupos de trabajo para la educación inclusiva en cada estado.
2. Crear un sistema nacional para compartir prácticas inclusivas al nivel de educación temprana.
3. Establecer una unidad de diseminación que regularmente resuma conocimientos y prácticas al día que sean relevantes a la educación inclusiva temprana.
4. Desarrollar recomendaciones y guías para determinar circunstancias en las que sería más apropiado colocar a los niños en varios tipos de colocaciones de tipo inclusivo así como colocaciones con especialidades.
5. Desarrollar guías políticas sobre el significado y la aplicación de ambientes naturales para niños pequeños con discapacidades.
6. Desarrollar una serie de estrategias para ayudar a resolver desacuerdos que pueden surgir entre padres y profesionales sobre la ubicación de niños.
7. Contribuir a esfuerzos para aumentar el número y mejorar la calidad de programas encargados al cuidado de niños así como los programas de educación temprana en especial en cuanto se relacione a niños con discapacidades.
8. Explorar nuevas maneras de abordar el entrenamiento de profesionales para apoyar prácticas inclusivas.
9. Desarrollar una serie de políticas y procesos para hacer recomendaciones para los estados (de Estados Unidos) que manejan barreras administrativas a servicios inclusivos.
10. Promover esfuerzos nacionales para que la reforma educacional integre la educación general y la educación especial.
11. Desarrollar modelos comunitarios de cuidado de niños usando agrupamientos que pueden hacerse cargo y efectivamente apoyan a niños pequeños con discapacidades.
12. Desarrollar modelos y guías para la colocación de niños con discapacidades en programas duales diseñados para lograr metas distintas.
13. Desarrollar modelos y guías para la colocación de niños de edad preescolar en programas públicos y privados.
14. Acuerdos generales deberán ser establecidos en relación a la viabilidad de los programas inclusivos.
15. Se deberá dar prioridad a nivel de programas individuales para que especialistas en el área de discapacidades entablen diálogos con personal de la comunidad general de la niñez temprana (Guralnick, 2000, 216-219).

Esta lista refleja la cantidad de áreas que requieren atención. Dado esto, en este momento, educadores difieren sobre lo que es “educación apropiada especial en la clase regular”, y conflictos entre padres y personal de la escuela suelen surgir. Estas diferencias están presentes en la sociedad y a veces se hacen evidentes en las decisiones tomadas por el sistema judicial. Algunas decisiones judiciales relevantes incluyen:

1. *Greer v. Rome City School District* (1990/1991/1992), por el cual la Corte del Circuito 11 estableció que los oficiales de la escuela no habían hecho ningún esfuerzo para modificar el curriculum de kindergarten para acomodar a un niño con discapacidad en la clase regular. Se estableció que la escuela tuvo que considerar “todos los rangos de apoyos y servicios suplementarios”.
2. *Board of Education v. Holland* (1992, 1994), por lo cual la Corte del noveno distrito circuito definió que el Ambiente Menos Restrictivo era la preferencia del Congreso. Esta opinión se basó en aspectos de decisiones anteriores para definir el Ambiente Menos Restrictivo.
3. *Clyde K. v. Puyallup School District* (1994), por la cual la Novena Corte del Circuito determinó que un niño con síndrome de Tourette’s y desorden de atención hiperactiva podía ser retirado de la educación regular y colocado en educación especial porque no se beneficiaría académicamente o socialmente en la clase regular.

4. *Fort Zumwalt School District v. Missouri State Board of Education* (1996), por la cual la corte decidió que la inclusión de un estudiante con una seria discapacidad de aprendizaje era inapropiada cuando la escuela se rehusó a re-entrenar a sus maestros. La escuela apeló y la Corte del Octavo Distrito retractó la decisión de la Corte del Distrito, estableciendo que la escuela había propuesto un IEP apropiado (University of Northern Iowa, n. d.).

Estas decisiones representan decisiones conflictivas dentro del sistema judicial, que se ven reflejadas, a su vez, en los puntos de vista de los interesados incluyendo padres y educadores en Estados Unidos. Los educadores a veces se oponen a colocar a estudiantes con discapacidades en las aulas de educación general porque creen que el niño con discapacidad no se beneficiará académicamente o socialmente, así como en el caso de *Clyde K. v. Puyallup Distrito Escolar* (mencionado anteriormente). Debaten sobre si la presencia de niños con discapacidades puede atrasar la instrucción en la clase regular. Igualmente debatido y encubierto en controversia es la educación formal de los niños de familias inmigrantes.

3. Niños en familias Inmigrantes y la preescolaridad en Estados Unidos

En los Estados Unidos, uno de cada cuatro niños menor de ocho años vive en una familia donde por lo menos un padre es inmigrante, y está aumentando esta población más que cualquier otra (Arzubiaga, Noguerón, & Sullivan, 2009). El número de niños de familias inmigrantes es especialmente alto en áreas donde tradicionalmente se han establecido los inmigrantes así como en los estados de California, Florida, Illinois,

y Nueva York, pero en lugares de asentamiento no tradicional, como en el Medioeste y Sureste de Estados Unidos, también está aumentando la población de niños en familias inmigrantes. Los niños de herencia mexicana conforman el grupo más grande en 26 estados de Estados Unidos (Hernández, Denton, & McCartney, 2007). Un cuarto de los niños de familias recién llegadas son *Aprendices del Idioma Inglés* (English Language Learners ELL). Estos niños se beneficiarían tremendamente de servicios de preescolaridad, pero el Censo del 2000 revela que más bajos porcentajes de niños de familias recién llegadas se registran en las escuelas preescolares que los niños de la población en general (32% v. 39% de 3 y 55% v. 63% de 4).

Con el aumento de la inmigración y la extensión de ella a toda la nación en las últimas dos décadas ha crecido la demanda para maestros calificados. La falta de maestros ha llevado al reclutamiento y admisión de asistentes de maestros que califican (muchas veces sólo) por su habilidad de hablar otro idioma aparte del inglés. Los maestros asistentes están a cargo de enseñar a aproximadamente al 60%⁶ de la población de *Aprendices del Idioma Inglés* (English Language Learner, ELL⁷) en escuelas urbanas de bajos recursos (Schmid, 2001).

Además, en Estados Unidos, ciudades portales o lugares de asentamiento tradicionales cuentan con historias de haber trabajado sirviendo a niños de familias inmigrantes con y sin éxito. Sin embargo, la migración a áreas de asentamientos nuevos, presenta toda una serie de demandas a sistemas educativos que tienen poco tiempo de trabajar con niños inmigrantes o carecen de experiencia de servir a niños cuyo idioma en el hogar no es inglés.

La respuesta a estos cambios demográficos en la población estudiantil corresponde a patrones que se necesitan entender dentro de su ubicación en las historias locales de

⁶ Estos números parecen ser de 1995. Se puede decir con seguridad que los porcentajes hoy son mayores.

⁷ El término *Aprendiz del Idioma Inglés* (English Language Learner, ELL) es preferido porque la definición se refiere a lo que el individuo puede hacer.

estas áreas. Por ejemplo, en el condado de Davidson en Tennessee, los preescolares anteriormente habían surgido en las Iglesias y lugares de culto. Se desarrollaron como respuesta a las necesidades de familias de bajos ingresos. Una vez más, ahora como respuesta a la nueva inmigración, las instituciones religiosas han establecido otras preescolares en sus locales. En otras áreas del país, los fondos para centros de educación temprana vienen de recursos federales, del Estado, y de subvenciones públicas y privadas. Las diferencias de donde proceden los fondos conjuntamente con las diferencias locales tienen una serie de implicaciones relacionadas con la educación temprana. Algunos programas, por ejemplo, incluyen componentes para *entrenar* a padres y otros son programas especialmente dirigidos a la población de niños migrantes o a los niños que se definen como niños “con riesgo” (“at risk”).

Al mismo tiempo, a pesar de que el preescolar no es regulado, en el sentido de que debe seguir algunas leyes específicas como las que restringen el uso de otros idiomas aparte del inglés, a menudo los preescolares están funcionando en un ambiente anti-inmigrante que es parte de una ideología nativista. Las respuestas a este ambiente son variadas y se dan al micro-nivel en el aula escolar. Las siguientes palabras de una maestra explican como ella maneja la preferencia por el idioma de instrucción de los padres. Sus palabras muestran su ambivalencia sobre el seguir los deseos de los padres, de los niños, y su propia experiencia, que la lleva a creer que a los niños les iría mejor si por lo menos aprenden “unas cuantas” palabras en español.

- *Entrevistador*: ¿Qué haces si un padre no quiere que su hijo aprenda español?
- *Maestra*: No le hablo español al niño si el padre no quiere, todavía no lo hago porque el idioma en el hogar es inglés mh..., pero, yo respeto al niño, la decisión del padre de que no lo haga. Mhh..., si les dejo saber

(de que es) dependiendo de como escoge el niño. Es como una presión no hablar del todo. Yo siento que los niños que sí aprenden unas cuantas palabras tienen mayor seguridad para comunicarse con sus compañeros que hablan español.

Estas palabras representan muchas de las tensiones que los maestros experimentan en actividades cotidianas. Por otro lado, la maestra notó que respeta los deseos de los padres y que a la vez sigue la elección del niño. El seguir la elección del niño sugiere que se está usando procesos centrados en los niños (child centered), sin embargo, la maestra también menciona la tensión entre no hablar y hablar español al niño, cuyos padres han solicitado esto, y sus propias creencias sobre el uso de idiomas. Las maestras están concientes que creencias como las que ésta maestra tiene son a menudo retadas, en particular en estados donde se ha legislado leyes alineadas con *Sólo Inglés*⁸ (*English Only*) y donde debates sobre propuestas de este tipo están siendo considerados. A pesar de que los maestros pueden tener ciertos puntos de vista sobre como se deben manejar los idiomas en la clase ellos también trabajan con padres que tienen una variedad de opiniones respecto a temas relacionados a *Sólo Inglés* (*English Only*).

Quizás otra contribución a las tensiones de los maestros en el aula es la tradición propia y de las escuelas sobre como manejar el desarrollo del niño. Tradicionalmente se prepara en Estados Unidos a los maestros para que sean “centrados en el niño” (child centered) y no “centrados en los maestros” (teacher centered). Sin embargo, el entrenamiento que los maestros han recibido a menudo no los prepara para responder a las necesidades de niños que no son clase media, blancos, y que hablan inglés en el hogar. Los maestros se encuentran con poca preparación para abordar temas relacionados a la inmigración, inequidad educacional, y prejuicios que están direc-

⁸ *Inglés de Estados Unidos e Inglés Primero*, (*U.S. English and English First*), dos grupos nacionales guiando la legislación de *Sólo Inglés* (*English only*), empezaron pequeños a mediados de 1980. Consiguieron apoyo de parte de contribuciones monetarias por correo pero han crecido gradualmente en presupuesto, personal, e influencia. H.R. 123, la minuta que más ha guiado “Lenguaje del Gobierno” en el 104 Congreso, tuvo casi 200 copatrocinadores. El apoyo público ha excedido el 85% en algunas encuestas. El movimiento de *Sólo Inglés* ya no es un movimiento en las márgenes. (Fuente: Crawford)

tamente relacionados al aprendizaje e instrucción de los niños que están aumentando en número en sus aulas.

4. Niños Cruzando Fronteras (Children Crossing Borders)

Las palabras citadas sobre hablar español en el preescolar fueron expresadas por una maestra del proyecto Niños Cruzando Fronteras (Children Crossing Borders [CCB]). CCB, que fue financiada por la Fundación Bernard Van Leer, es una colaboración entre cinco países bajo la guía de Joseph Tobin. Los cinco países son Alemania, Estados Unidos, Francia, Inglaterra, e Italia. Los cuatro países son naciones postindustriales que recientemente han experimentado un aumento en su población inmigrante. La Fundación Spencer ha proveído fondos para la participación de los Estados Unidos en este estudio.

El estudio reunió las voces de los interesados, incluyendo las de padres y maestros, a los discursos sobre la educación temprana de los niños de familias inmigrantes. El estudio toma perspectivas de una etnografía multi-situada. El método central fue el uso de video para provocar reflexión y discusión. El método, desarrollado por Tobin para *Preschool in Three Cultures: Japan, China, and the United States* (Tobin, Wu, & Davidson, 1989), hace uso de video como estímulo para crear una conversación polivocal y poliposicional. Hemos adaptado este método para nuestro estudio sobre como programas preescolares en Europa y Estados Unidos trabajan con niños de inmigrantes.

Los grupos foco fueron llevados a cabo en comunidades urbanas, suburbanas, y semi-rurales ubicadas en áreas de asentamiento tradicional y no tradicional incluyendo enclaves y diásporas. Para los grupos foco, reunimos a los padres de preescolares en grupos separados de los del personal de los preescolares. Los grupos se llevaron a cabo en el idioma nativo de participantes cuando posible. En los Estados Unidos, por

ejemplo, los participantes incluían a personas que hablaban como primera lengua Árabe, Chino, Francés, Español, Somalí, y Sudanés. Los sitios eran lugares tanto públicos como privados en escuelas primarias, organizaciones de refugiados, y en centros comunitarios religiosos. Además de variedad de lugares incluimos al propósito a participantes que representaran una mezcla de clase social, regional y de origen nacional.

Uno de los propósitos del estudio fue el de identificar la construcción cultural de los niños inmigrantes y sus familias. A través de las palabras de los participantes pudimos discernir las fronteras o diferencias politizadas (Erickson, 2001) que le importan a los interesados. Las palabras revelaron varias áreas de tensión entre padres y maestros. Los padres y maestros reflejaban puntos de vista en conflicto así como lo hicieron las decisiones judiciales sobre inclusión (previamente discutidos); los padres y maestros tenían puntos de vista divergentes sobre la educación de los niños de familias inmigrantes. Estos puntos de vista representan muchas de las tensiones en la sociedad en cuanto a la educación de niños en familias inmigrantes. Una de estas tensiones trataba sobre el deseo de los padres para que les enseñaran a sus hijos a leer y escribir con instrucciones explícitas en forma tradicional. En contraste, los maestros en Estados Unidos abogaban por el juego como medio de aprendizaje (Tobin, Arzubíaga, Mantovanni, 2008). Puntos de vista tan opuestos sobre las necesidades de los niños en familias inmigrantes estaban a menudo planteados en declaraciones sobre la marginalidad y marginalización que amenaza y cuestiona la posibilidad de que los niños en familias inmigrantes y sus familias participen plenamente en las instituciones y comunidades del país que los recibe.

5. El derecho de todo pequeño y su familia

La declaración conjunta de la División de la Niñez Temprana (Division for Early Childhood, DEC) y la Asociación para la Educación de Niños Pequeños [National

Association for the Education of Young Children (NAEYC)] sobre la educación temprana inclusiva claramente argue por:

“los derechos de todos los niños y sus familias, sin hacer diferencia según habilidades, a que participen en un amplio rango de actividades y contextos como miembros íntegros de familias, comunidades, y la sociedad” (DEC/NAEYC, 2009).

Sin embargo, tanto las palabras de maestros como la de los padres marcan que falta mucho tiempo para el día en que todo niño y su familia sea considerado miembro pleno de comunidades y la sociedad del que país que lo recibe. En un lugar de asentamiento no tradicional en el Medioeste, que se recuperó financieramente debido al asentamiento de inmigrantes, la relación entre nativos e inmigrantes era, a veces, ambivalente. No era inusual escuchar a los padres y maestros comentar sobre las divisiones entre las comunidades. Una de las maestras en particular se refirió a “la parte Blanca de la comunidad” y la Española (idioma) o Mexicana y que la gente quizás “cruza” de una comunidad a otra sólo durante las fiestas.

- *Maestra:* una gran población de inmigrantes o migrantes vienen a trabajar o vivir, y echan raíces aquí, o lo que sea... ¿quién tiene la responsabilidad de formar comunidad aquí, de interactuar? Porque ellos decían muchas veces que los inmigrantes que hablan español o mexicanos tienen sus festivales y actividades y después la parte blanca de la comunidad también tiene sus actividades y tradiciones propias. Y es (claro)... que la gente se queda con sus cosas y sólo cruzan (al otro lado)...
- *Maestra:* Ves, entonces, yo conozco este grupo, hay como un comité en la ciudad...el propósito del comité es reunirnos a todos.
- *Maestra:* Sí, pero por lo general, lo que quiero decir es que ofrecen cosas una vez..., generalmente esta gran fiesta se celebra un sábado en Mayo como un acto cultural... ahora este año tuvieron , era, era como el del Medioeste... fue como fiestas por tres días para el Medioeste o algo así.

Los comentarios sugieren el nativismo surge como respuesta a los recién llegados. Irónicamente, los maestros de esta comunidad se refirieron a un comité cuyo “propósito es de reunirnos a todos”. Sin embargo, las maestras explicaron que “ellos (los nuevos inmigrantes) no están en el Concejo de la ciudad”. Los inmigrantes eran bienvenidos siempre y cuando revitalizaran la ciudad pero cuando se trataba de su participación plena en eventos y política de la ciudad no se les incluía. La adaptación de los inmigrantes, que son por lo general personas de bajos recursos económicos, es una de poca movilidad. Se puede esperar que se adapten dentro de los escalones más bajos de la sociedad en un patrón de asimilación segmentada en esa dirección. Se puede decir que en cierta forma se les está proveyendo y manteniendo en una adaptación como ciudadanos de segunda clase.

Otras formas de marginalización se daban con la estigmatización del uso del español (Arzubiaga & Adair, 2009). La diversidad lingüística era construida dentro de una jerarquía donde el idioma español y los que lo hablaban formaban parte de los escalones más bajos de la sociedad. McDermott & Varenne, (1995) nos recuerdan que “es un tipo de problema el tener un rango de conducta diferente al de las expectativas sociales; es otro tipo de problema estar en una cultura que usa esa diferencia para degradar a la gente” (p. 330).

6. Conclusión

A través de la larga y complicada historia de inmigración en Estados Unidos, el acceso a la educación inclusiva continúa convirtiéndose en un problema para familias de grupos no dominantes. El acceso por igual es estipulado por la ley de Derechos Civiles y política educacional, pero no sucede siempre en la práctica. El proyecto Niños Cruzando Fronteras, Children Crossing Borders, revela algunas de las tensiones entre padres y maestros. Se ilustró, con un ejemplo, como la participación plena en la comunidad era problemática. Cultura, o lo que las personas hacen en conjunto, así co-

mo la implementación de iniciativas como las de *Sólo Inglés* (English-only), que marginalizan el idioma en el hogar de los niños inmigrantes, representa las formas en que fabricamos la discapacidad. Mientras la población de niños de inmigrantes en Estados Unidos continúa aumentando, necesitamos examinar qué es lo que se está valorando y cómo podemos ser más inclusivos de las diferencias en rangos de conducta, incluyendo conductas asociadas con diversidad lingüística, racial, y étnica.

Referencias

- ARZUBIAGA, A. (2007). Transcending deficit thinking about Latina/o parents. In L. Diaz Soto (Ed.), *Latino Education in the U.S.: An Encyclopedia*. Westport, CT: Greenwood Press.
- ARZUBIAGA, A. & ADAIR, J. (2009). Misrepresentations of language and culture, language and culture as proxies for marginalization: Debunking the arguments. In E. Murillo (Ed.) *Handbook of Latinos and Education*. (pp. 303-310). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- ARZUBIAGA, A. E.; NOGUERÓN, S. C. & SULLIVAN, A. L. (2009). The education of children in immigrant families. *Review of Research in Education*, 33 (1), 246-271.
- CRAWFORD, J. (2010). James Crawford's Language. Retrieved <http://www.languagepolicy.net/articles.html#eo>
- GUTIÉRREZ, K. & ARZUBIAGA, A. (in press). An Ecological and Activity Theoretic Approach to Understanding Diasporic and Non-Dominant Communities. In W. TATE & C. C. YEAKY (Eds.) *Research on schools, communities, and neighborhoods: Toward Civic Responsibility*.
- GUTIÉRREZ, K.; BAQUEDANO-LOPEZ, P. & TEJEDA, C. (1999). Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the third space. *Mind, Culture, & Activity: An International Journal*, 6 (4), 286-303.
- CIVIL RIGHTS ACT OF 1964 (n.d.). Retrieved January 16, 2010 from <http://www.justice.gov/crt/cor/coord/titlevi.php>.
- DEC/NAEYC (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- ERICKSON, F. (2001). Culture in society and in educational practices. In J.A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *In multicultural education: Issues & perspectives* (pp.31-58). NY: John Wiley & Sons.
- GURALNICK, M. J. (2000). An agenda for change in early childhood inclusion. *Journal of Early Intervention*, 23 (4), 213-222.
- HANSON, M. J.; GUTIÉRREZ, S. & MORGAN, M. (1997). Language, culture, and disability: Interacting influences on preschool inclusion. *Topics in Early Childhood Special Education*, 7, 307-336.
- HERNANDEZ, D. J.; DENTON, N. A. & MACARTNEY, S. E. (2007). Children in immigrant families: Looking to America's future. *Social Policy Report* 22 (3), 3-22.
- MCDERMOTT, R. & VARENNE, H. (1995). Culture as disability. *Anthropology & Education Quarterly*, 26, (3), 324-348
- MCDERMOTT, R., & VARENNE, H. (2003, December). *Culture as disabilities*. Retrieved July 5, 2006, from: http://serendip.brynmawr.edu/sci_cult/culturedisability.html.
- No Child Left Behind Act of 2001, 20 U.S.C. § 6319 (2008).
- SCHMID, C. (2001). Educational Achievement, Language-Minority Students, and the New Second Generation. *Sociology of Education*, Vol. 74, Current of Thought: Sociology of Education at the Dawn of the 21st Century (pp. 71-87).
- STAUB, D. (2005). *Inclusion and the other kids: Here's what research shows so far about inclusion's effect on nondisabled kids*. Tempe, AZ: National Institute for Urban School Improvement.
- TOBIN, J. J.; WU, D. Y. H. & DAVIDSON, D. H. (1989). *Preschool in three cultures: Japan, China, and the United States*. Binghamton, NY: Yale University Press.

- TOBIN, J.; ARZUBIAGA, A. & MANTOVANI, S. (2007). Entering into Dialogue with Immigrant Parents, *Early Childhood Matters*, 108, 34-38.
- TITLE VI, 1964 CIVIL RIGHTS ACT, 42 U.S.C §§ 2000d - 2000d-7, Title 42, Subchapter V, retrieved 1/17/2010 from <http://www.justice.gov/crt/cor/coord/titlevistat.php>
- TURNEY, K. & KAO, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged? *The Journal of Educational Research*, 102 (4), 257-271.
- University of Northern Iowa, College of Education, *Legal Requirements* (n.d.). Retrieved January 22, 2010 from <http://www.uni.edu/coe/inclusion/legal/>.

Sobre las autoras

Angela Arzubiaga is Assistant Professor in the Division of Advanced Studies in Education Policy, Leadership, and Curriculum at Arizona State University. She earned her Ph.D. from UCLA.

Dr. Arzubiaga has been awarded the University of California President's Postdoctoral Fellowship and been recognized, for her work on family policy matters, by the International Society for the Study of Behavioral Development (ISSBD). Dr. Arzubiaga's research has focused on immigrant families' adaptations and comparative studies.

She can be reached at angela.arzubiaga@asu.edu

Considering Inclusion and the Preschool Education of Immigrant Children in the United States

ISSN: 1889-4208
Recepción: enero 2010
Aceptación: febrero 2010

Angela E. Arzubiaga
Elaine M. Mulligan
Arizona State University

ABSTRACT

Differences in behavioral ranges including linguistic reflect not the failings of individuals but rather the constraints of cultural constructs at play in institutions, schools, and the systems that hold these together (McDermott, Varenne, 1995). In this article, we take this viewpoint to discuss inclusion in the U. S. and the education of children in immigrant families. We make explicit some of the arguments in the inclusion field to

draw parallels with conversations on the education of children in immigrant families. We also provide the landscape on children in immigrant families and preschool in the United States. Examples from a five country study (Children Crossing Borders) to understand stakeholders concerns about the preschool education of children of immigrants serve to illustrate the cultural fabrication of differences into disabilities.

KEYWORDS

Inclusion, immigrants, preschool, education

(Pp. 43-50)

"It takes a whole culture of people producing idealization of what everyone should be and a system of measures for identifying those who fall short for us to forget that we collectively produce our disabilities and the discomforts that conventionally accompany them."

(McDermott & Varenne 2003 p. 6)

McDermott and Varenne argue we culturally fabricate disabilities (2003). From their *culture as disability perspective*, differences in behavioral ranges including linguistic reflect not the failings of individuals but rather the constraints of cultural constructs at play in institutions, schools, and the systems that hold these together (McDermott, Varenne, 1995). In this article, we take this viewpoint to discuss inclusion in the U. S. and the education of children in immigrant families. We make explicit some of the arguments in the inclusion field to draw parallels with conversations on the education of children in immigrant families. We also provide the landscape on children in immigrant families and preschool in the United States. Examples from a five country effort to understand stakeholders concerns about the preschool education of children of immigrants serve to illustrate the cultural fabrication of differences into disabilities.

Though the United States has a long history of movement and settlement of people, it continues to be challenged with the education of children of immigrants¹. Increases in immigration and recent migration to non-traditional settlement areas pose new questions. In principle², children of immigrants should be afforded equal access to public education. Title VI of the Civil Rights Act of 1964, specifically states that:

"No person in the United States shall, on the ground of race, color, or national origin, be excluded from participation in, be denied the benefits of, or be subjected to discrimination under any pro-

gram or activity receiving Federal financial assistance". (*Pub. L. 88-352, title VI, Sec. 601, July 2, 1964, 78 Stat. 252.*)

However, adherence to this mandate is subject to interpretation as is its implementation. For example, are segregated English Language Learner (ELL) classrooms excluding children from participation in regular classrooms and the benefits derived from such participation? If so, is this not a form of discrimination? It seems that such questions expose the many facets involved in ensuring equal access to education. The example suggests there are similar arguments between the education of children with disabilities and the education of children of immigrants. Perhaps it is no surprise given the pervasive deficit views of both children with disabilities and children of immigrants and their families (Arzubiaga, 2007).

One shared concern in regard to both children with disabilities and children of immigrants is that their presence in regular classrooms may have a deleterious effect on the instruction and learning of non-disabled native English speaking children. Research has not supported this concern; non-disabled students' learning does not decline with the addition of a disabled peer in class, nor does the amount of instructional time (Staub, 2005, p. 2). In the same vein, the presence of diversity, including linguistic, ethnic, and racial diversity, is an asset in the classroom which can support learning (for example, Gutiérrez, Baquedano-Lopez & Tejada, 1999). However, in the United States, *white flight*, (White exodus from urban schools/communities where non-dominant³ children's population has increased) and the proliferation of segregated schools (such as charter schools - which are public schools of choice that operate with some freedom from the regulations that apply to traditional public schools) are evidence of the pervasiveness of this concern.

¹ The term immigrant is used broadly throughout the article to refer to immigrant, migrant, refugee, and undocumented.

² There is no specific federal policy regarding access to preschool programs for immigrant children.

³ As we have written elsewhere we use the term non-dominant to refer to communities or individuals who have less power, historically as well as in the present, vis-à-vis the dominant community, e.g., economically, socio-politically, educationally. We believe that a focus on power differential is more accurate than using descriptors such as "minority" or "communities/persons of color," for example (Gutiérrez & Arzubiaga, in press).

At the same time, there is mounting evidence for concern in regard to whether or not immigrant preschoolers receive services that meet their needs. At issue is a lack of clarity on such needs. For example, a study of preschool programs found a consistent lack of IEP goals addressing bilingual language issues, as well as communication difficulties between family members and school personnel (Hanson, Gutierrez & Morgan, 1997, p. 318). This is consistent with a 2009 study in which immigrant parents, from non-dominant groups, reported more barriers to parental involvement than native-born parents (Turney & Kao, 2009).

1. Inclusion in the U.S.

In April of 2009, the Division for Early Childhood (DEC)⁴ and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC) issued a joint position statement on early childhood inclusion (DEC/NAEYC, 2009). Their statement provides a definition of early childhood inclusion:

Early childhood inclusion embodies the values, policies, and practices that support the right of *every infant and young child and his or her family*, regardless of ability, to participate in a broad range of activities and contexts as full members of families, communities, and society. The desired results of inclusive experiences for children with and without disabilities and their families include a sense of belonging and membership, positive social relationships and friendships, and development and learning to reach their full potential (DEC/NAEYC, 2009, 2, italics added).

What we focus on in this statement is that it emphasizes all children's right to be full members of families, communities, and society. Perhaps it is redundant to note that this perspective on inclusion connotes all children, including children in immigrant families.

2. Implementation of Inclusion in the U.S.

The implementation of inclusion in the U.S. continues to be contested. Guralnick (2000) argues "perhaps of greatest concern is the absence of a national-in-scope agenda designed to address the four inclusion goals, to resolve critical issues, and to achieve an agreed-on set of principles governing early childhood inclusion." (p. 214). The four inclusion goals are: access, feasibility; developmental and social outcomes; and social integration. He also identified the following items for systems change:

1. Establish a task force for early childhood inclusion in each state.
2. Create a national reporting system on inclusive practices at the early childhood level.
3. Establish a national dissemination unit that regularly summarizes current knowledge and practice relevant to early childhood inclusion.
4. Develop recommendations and guidelines for determining circumstances in which it is most appropriate for children to be placed in various types of inclusive placements as well as specialized placements.
5. Develop policy guidelines on the meaning and application of natural environments for infants and toddlers with disabilities.
6. Develop a set of strategies to help resolve potential parent-professional disagreements with respect to placement decisions.
7. Contribute to efforts to expand the number and improve the quality of early child care and early childhood education programs with special reference to children with disabilities.
8. Explore new approaches for professional training to support inclusive practices.

⁴ The Division for Early Childhood (DEC) is one of seventeen divisions of the Council for Exceptional Children (CEC) –the largest international professional organization dedicated to improving educational outcomes for individuals with exceptionalities, students with disabilities, and/or the gifted. DEC is especially for individuals who work with or on behalf of children with special needs, birth through age eight, and their families. Retrieved from http://www.dec-sped.org/About_DEC on Feb. 10 2010

9. Develop a set of recommended policies and procedures for consideration by states that address administrative barriers to inclusive services.
10. Promote national efforts for educational reform to further integrate the general and special educational domains.
11. Develop community-based childcare models using the cluster concept that can appropriately and effectively support infants and toddlers with disabilities.
12. Develop models and guides for placement of children with disabilities in dual programs designed to accomplish different goals.
13. Develop models and guidelines for placement of preschool-age children in public and private programs.
14. General agreement must be established with respect to the feasibility of inclusive programs.
15. Priority must be given at an individual program level for specialists in the disability field to engage in a dialogue with staff in the general early childhood community (Guralnick, 2000, 216-219).

These items reflect the many areas in need of attention. Given these it is no surprise that, at this time, educators differ on what is “appropriate special education in the regular classroom,” and conflicts often arise between parents and schools. Differing views are present in society and are at times made evident through court rulings. Some relevant judicial decisions include:

1. *Greer v. Rome City School District* (1990/1991/1992), in which the 11th Circuit Court determined that school officials had made no effort to modify the kindergarten curriculum to accommodate a child with a disability in the regular classroom. It said the school had to consider “the whole range of supplemental aids and service” (p. 696).
2. *Board of Education v. Holland* (1992, 1994), in which the 9th Circuit District Court defined Least Restrictive Environment LRE as a strong Congressional preference. This opinion combined factors from several

previous decisions to define the least restrictive environment.

3. *Clyde K. v. Puyallup School District* (1994), in which the 9th Circuit Court determined that a boy with Tourette syndrome and attention deficit hyperactivity disorder could be removed from regular education and placed in special education because he would not benefit academically or socially from regular education.
4. *Fort Zumwalt School District v. Missouri State Board of Education* (1996), in which the court ruled that inclusion of a student with serious learning disabilities was inappropriate after the school refused to retrain its teachers. The school appealed and the 8th Circuit Court reversed the district court decision, determining that the school had proposed an appropriate IEP (University of Northern Iowa, n.d.).

These decisions represent conflicting viewpoints from the courts, mirroring the conflicting viewpoints of stakeholders including educators and parents around the U.S. Educators sometimes oppose placing students with disabilities in general education classrooms because they believe that the student with a disability will not benefit academically or socially, as in the case of *Clyde K. v. Puyallup School District* (listed previously). Or they argue, as mentioned earlier, the presence of children with disabilities may slow down instruction in the classroom. Similarly contested and embedded in controversy is the formal education of children in immigrant families.

3. Landscape on Children in Immigrant Families and Preschool in the United States

In the U.S., one out of every four children under the age of eight lives in a family where at least one parent is an immigrant, and their numbers are growing faster than any other population group of children (Arzu-biaga, Noguerón, & Sullivan, 2009). The po-

pulation count of children from immigrant families are especially high in traditional settlement areas such as in the states of California, Florida, Illinois, and New York, but new settlement areas in the U.S. Midwest and Southeast are also seeing increases in their children in immigrant families population. Children of Mexican heritage make up the largest newcomer group in 26 states (Hernandez, Denton, & McCartney, 2007). One fourth of children in newcomer families are English Language Learners ELL (p. 6). These children would benefit greatly from preschool services, but 2000 Census data reveals that lower percentages of children from newcomer families enroll in preschool than children from the general population (32% v. 39% at age 3 and 55% v. 63% at age 4) (p. 6).

With immigration growth and sprawl nation-wide in the past two decades there has been an increasing need for qualified teachers. The shortage of teachers has led to the recruitment and admission into teaching of aides qualified by virtue of their ability to speak another language other than English. The teacher aides are in charge of teaching approximately 60%⁵ of the English Language Learner (ELL)⁶ students nationwide in low income urban schools (Schmid, 2001).

In addition, in the US, gateway cities or traditional ports of entry have histories of working with diverse language students with varying degrees of success. However, migration to new settlement areas has posed a new set of demands on educational systems with a limited history of meeting the needs of children whose home language is not English.

The response to these changes in student demographics is embedded in the local histories of these areas. For example, in Davidson county Tennessee, preschools had previously developed within churches and houses of worship. They had developed in response to the needs of working or

low-income families. Once again, now in response the settlement of new immigrants, these religious institutions have established in-house preschools. In other areas of the country, funding for early childhood education centers comes from various sources including federal, state, block grants, and local and private grants. The differences in funding and local funding traditions have a varied range of implications in regard to the early education of children. Some programs, for example, include parent training components and others are targeted to serve particular populations such as the children of migrants or "at risk" children.

At the same time, though preschool is not regulated in the sense that it must follow particular laws such as those restricting the use of languages other than English, they are often functioning in an anti-immigrant climate embedded in nativist ideologies. The responses to such a climate are varied and play out within the preschool classrooms at the micro level. The following words of a teacher explain how she handles parents' preferences for language of instruction. Her words represent her ambivalence about following parents' wishes, child's choice, and her prior experience, which leads her to believe children, will do better if they at least learn "a few words" in Spanish.

- *Interviewer*: How do you act, if a parent doesn't want his child to learn Spanish?
- *Teacher*: I don't speak Spanish to the child if the parent doesn't want (me to), I still don't because, his home language is English. Hm, but, I respect the child, the parent's you know, decision not to. Hm, I do let them know (that it's) completely up to the child how he picks it or not. It's a () kind of pressure not to speak at all. I feel that children that do learn a few words are more confident to communicate with their Spanish speaker peers.

These words are representative of several of the tensions teachers face in their day-to-day activities. On the one hand, the teacher

⁵ This figure appears to be drawn from 1995 data. It is safe to project larger percentages today.

⁶ The English Language Learner (ELL) term is preferred because the definition defines the person by what they can do.

stated she respected parents' wishes and on the other hand she stated she followed the child's lead. Following the child's lead suggests a more "child centered" approach, however, the teacher mentioned the tension between not speaking Spanish to a child whose parents request this and her own beliefs about the uses of language. Teachers are aware that such beliefs are often challenged, particularly in states which have passed legislation in line with *English only* movements⁷ and where debates surrounding propositions of this sort are in the limelight. Though teachers may hold certain views on the language debates they also work with parents who fall within a great range of the spectrum on *English only* issues.

Perhaps another contribution to teachers' tension in the classroom is their or their school's tradition on child development. The US tradition of teacher preparation with its emphasis on child development suggests teachers are more likely to be "child centered" as opposed to "teacher centered". However, the child development training teachers have received often does not prepare them to address the developmental needs of children other than middle class white native English speakers. Teachers find themselves ill-prepared to address issues of migration, educational inequity, and prejudice which are directly linked to the learning and instruction of the children increasingly forming part of their classrooms.

4. Children Crossing Borders

The teacher's words quoted previously, in regard to speaking Spanish with preschoolers, were expressed by a teacher from the Children Crossing Borders (CCB) project. CCB is collaboration amongst five country teams funded by the Bernard Van Leer Foundation under the guidance of Jo-

seph Tobin. The five countries include Britain, France, Germany, Italy, and the United States. The five countries are post-industrial nations that have recently experienced a surge in their immigrant population. The Spencer Foundation has funded the United States' participation in the study.

The study brought together the voices of stakeholders, including parents and teachers, to the discourses on the early education of immigrant children. The study draws from a multi-sited ethnographic approach. The core method for data collection was the use of video to stimulate reflection and discussion. The method, developed by Tobin for *Preschool in Three Cultures: Japan, China, and the United States* (Tobin, Wu, & Davidson, 1989), makes use of video as cue to stimulate a polyvocal and polypositional conversation. We have adapted this method for our study of how preschool programs in Europe and the U.S. work with children of immigrants.

Focus groups were conducted in urban, suburban, and semi-rural areas that were traditional and non-traditional immigrant settlement areas including enclave and diaspora communities. For the focus groups, parents of preschoolers met separately from teachers and school personnel. Groups were conducted in the language of participants whenever possible. In the U.S., for example, participants included Chinese, Arabic, French, Somali, Spanish, and Sudanese speakers. Sites included public and private preschools housed in elementary schools, refugee organizations and religious communities. In addition to a range of locations we purposefully included participants that represented a mix of social class, regions, and national origins.

One of the purposes of the study was to identify the cultural construction of the child of immigrants and their families. Through people's words we discerned the borders or politicized differences (Erickson, 2001) that mattered to stakeholders. The words of our

⁷ *U.S. English* and *English First*, two national groups spearheading *English only* legislation, started small in the mid-1980s. They drew support mainly from direct-mail contributions but they have grown steadily in budgets, staffs, and influence. H.R. 123, the leading "Language of Government" bill in the 104th Congress, boasted nearly 200 cosponsors. Public support has exceeded 85 percent in some [opinion polls](#). English Only is no longer a fringe movement. (Source: Crawford's website)

participants revealed several areas of tension between parents and teachers. In the same manner that parents and teachers were reflecting conflicting viewpoints as were court rulings on matters of inclusion (discussed previously); parents and teachers had divergent perspectives in regard to the education of children in immigrant families. These views represented the many tensions in society in regard to the education of children in immigrant families. One of these tensions was in regard to parents' desire for explicit instruction of reading and writing for their children. In contrast, teachers in the U.S. advocated for play as a medium for learning (Tobin, Arzubiaga, Mantovanni, 2008). Such contrasting views on the needs of children in immigrant families were often couched in statements about marginality and marginalization that threatens and questions children of immigrants and their families' full participation in their receiving country's communities and institutions.

5. The right of every infant and young child and his or her family

The joint statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC) on early childhood inclusion clearly argues for "the right of every child and his or her family to participate in a broad range of activities and contexts as full members of families, communities, and society" (DEC/NAEYC, 2009).

However, both teachers and parents' words marked a great distance to a time when every child and their family would be considered a full member of communities and society. In a new settlement area in the Midwest, an area that had recovered financially due to the influx of immigrants the relationship between natives and the newcomers was, at times, ambivalent. It was not unusual to hear parents and teachers comment about their divided communities. One of the teachers in particular made reference

to the "white part of the community" and the Spanish or Mexican and that the only times when people might "cross over" occurred during annual festivities.

- T2: large immigrant or migrant population coming in to work or to live, and take roots here, or whatever...whose responsibility it is to form a community, to interact. Because they were saying a lot of times the Spanish speaking or Mexican immigrants have their festivals and activities and then the white part of the community has their kind of more traditionalthe traditional of here () activities. And it's pretty...people kind of stay in their own things and they only cross over...."
- R11T2: See, then, () I know, like this group, there's like this committee in town...the purpose of this committee is to bring everyone together.
- R11T2: Yeah, but it's usually, I mean they'll offer things like once...it's usually just this big, huge town celebration on Saturday in May like, instead of Cinco de Mayo, it's some culture...now this year they actually had, it was it was like the Midwest ..it was like a 3 day festival for the Midwest or something.

The comments suggest nativism appears in response to the newcomers. Ironically, the teachers from this community made reference to a committee and that "the purpose of this committee is to bring everyone together". However, "they're (newcomer immigrants) not on the city council" teachers explained. The newcomers were welcome as long as their work revitalized the town but when it came to their full participation in town events and politics they were not considered for representation. Predictably, the adaptation of the majority low-income newcomers may fall along a narrow unsuccessful path of mobility, a segmented assimilation into the lower rungs of society. An adaptation to a second class citizenship in this way may be afforded and maintained for the newcomers.

Other forms of marginalization included the stigmatization of Spanish (Arzubiaga & Adair, 2009). Linguistic diversity was in this way construed along a hierarchy that associated the Spanish language and its

speakers in a lower rung of society. McDermott & Varenne, (1995) remind us “it is one kind of problem to have a behavioral range different from social expectations; it is another kind of problem to be in a culture in which that difference is used by others for degradation” (p. 330).

6. Conclusion

Through the United States’ long and tumultuous history of immigration, access to inclusive education continues to be problematized for families from non-dominant groups. Equal access for all children is stipulated both in Civil Rights law and edu-

cational policy, but does not always or necessarily happen in practice. The Children Crossing Borders project revealed some of the tensions between immigrant parents and teachers. Inclusion in the community as full participants was at issue in the example discussed. Culture or what people do together, such as the implementation of English-only initiatives, which marginalize immigrant students’ home languages, represent ways we fabricate disability. As the proportion of immigrant children in U.S. population continues to increase, we need to examine further what is valued and how we can be more inclusive of behavioral ranges, including those associated with linguistic, racial, and ethnic diversities.

Segunda lengua, evaluación dinámica e inclusión educativa en Estados Unidos

ISSN: 1889-4208

Recepción: enero 2010

Aceptación: febrero 2010

Marta Antón

Indiana University-Purdue

University Indianapolis

RESUMEN

En este artículo se presenta el estado actual de la enseñanza de segundas lenguas en Estados Unidos, con especial énfasis en la enseñanza del español a población autóctona e inmigrante hispanohablante y su contexto sociopolítico y educativo. Se describen los programas existentes para la población inmigrante (programas de transición e inmersión), sus principios educativos, y los avances y desafíos de estos programas. Por último, se describe el modelo de evaluación dinámica en su aplicación a evaluación de segunda lengua como aproximación a una educación más inclusiva.

ABSTRACT

This article presents the current state of affairs of the teaching of second languages in the United States, particularly Spanish, to local and immigrant population with Spanish as their first language. Both the sociopolitical and the educational context are considered. Then existing educational programs are described paying special attention to programs for immigrant population (transitional and immersion programs). The principles as well as achievements and challenges of these programs are also presented. Finally, I will describe dynamic assessment and review its application to second language assessment as a step towards inclusive education.

(Pp. 51-66)

PALABRAS CLAVE

Evaluación dinámica, segunda lengua, evaluación de programas, español, Estados Unidos

KEYWORDS

Dynamic assessment, second language, program evaluation, Spanish, United States

1. Introducción

Tras cuarenta años de educación bilingüe y un siglo de experiencia acumulada en enseñanza de idiomas, Estados Unidos es hoy día un campo fértil para investigaciones sobre enseñanza de idiomas a alumnos autóctonos e inmigrantes. La variedad lingüística y cultural que se halla en las aulas ha fomentado la experimentación educativa con distintos tipos de programas. Las investigaciones realizadas en las últimas décadas han examinado la eficacia de cada programa en un intento de identificar reformas pedagógicas que puedan paliar la desigualdad educativa que todavía sufren muchos alumnos de lengua materna distinta a la mayoritaria. En este ensayo presentamos la situación actual de enseñanza de segundas lenguas y de programas bilingües de transición y mantenimiento de lengua materna. Exponemos también un modelo alternativo y complementario de evaluación, la evaluación dinámica, comentando su base teórica y su metodología, así como recientes aplicaciones a la enseñanza de segunda lengua. Proponemos e ilustramos el empleo de evaluación dinámica en programas de segunda lengua y programas bilingües como mecanismo de evaluación tanto de las habilidades del alumno como de la eficacia del programa en sí, y sugerimos el empleo de los resultados como motor de reformas pedagógicas en beneficio de una educación más centrada en las necesidades individuales del alumno y, por ende, más inclusiva.

2. Enseñanza de segundas lenguas en Estados Unidos

Durante las últimas décadas, el contexto sociopolítico nacional e internacional ha propiciado un ambiente de actitudes positivas hacia la enseñanza de idiomas extranjeros y la familiarización con otras culturas. Por su importancia en las áreas de seguridad nacional y competitividad económica, políticos, empresarios, familias y organizaciones profesionales abogan por la inclusión

de idiomas en el sistema educativo a fin de preparar a los alumnos para vivir y trabajar en una sociedad cada vez más globalizada y multicultural. La enseñanza de idiomas se incluye en legislación educativa a nivel federal como *Goals 2000: Educate America Act* (1994) y *National Security Language Initiative* (2006). Sin embargo, las directrices marcadas por la nueva legislación *No Child Left Behind*, que da prioridad extraordinaria a las matemáticas y habilidades de lectura, han afectado negativamente los programas de idiomas en enseñanza primaria y secundaria con devastadores recortes presupuestarios e incluso eliminación de programas de idiomas (Rhodes y Pufahl, 2010).

Según datos proporcionados por una encuesta realizada por el Centro de Lingüística Aplicada (Rhodes y Pufahl, 2010), en el año 2008 sólo un 25% de escuelas primarias y un 58% de escuelas medias ofrecían idiomas, un porcentaje ligeramente inferior a los datos recogidos en 1997. En enseñanza secundaria, el nivel de escuelas que ofrecen programas de idiomas extranjeros alcanza el 91%, porcentaje que se ha mantenido estable en la última década. El número de programas de idiomas extranjeros es mayor en escuelas privadas que públicas y menor en escuelas rurales y aquéllas con alumnos de bajo nivel socioeconómico. El español es indudablemente el idioma más estudiado, comprendiendo un 88% de los programas de lenguas en enseñanza primaria y un 93% en enseñanza secundaria, mientras que otras lenguas como el francés, alemán y latín van paulatinamente perdiendo terreno. Por otro lado, el número de programas de idiomas menos tradicionales en el sistema educativo, como el chino o el árabe, ha aumentado en la última década, aunque su oferta aún no supera el 4% de las escuelas.

La enseñanza de idiomas en escuelas primarias sigue tres diferentes modelos: enseñanza exploratoria, clase tradicional de idiomas e inmersión. De éstos, Rhodes y Pufahl (2010) destacan que el más popular es el modelo exploratorio, el cual se ofrece en un 44% de las escuelas que incluyen enseñanza de idiomas. Le sigue la clase tradicional (50%) y el modelo de inmersión

(6%). Ya que solamente el modelo de inmersión tiene como meta lograr un alto nivel de dominio lingüístico, debemos deducir pues que la gran mayoría de los programas existentes en enseñanza primaria pretende una modesta exposición al idioma más que un dominio lingüístico real. En enseñanza secundaria, el 95% de los programas ofrece clases tradicionales de idioma con énfasis lingüístico y cultural. Además, el porcentaje de escuelas que ofertan instrucción avanzada mediante el programa de *Advanced Placement*, el cual otorga crédito universitario, casi se ha doblado en un década, llegando a alcanzar en 2008 el 21% de las escuelas de enseñanza con programas de idiomas.

A nivel universitario también el español domina de forma aplastante la oferta de idiomas. Según datos proporcionados por un informe de *The Modern Language Association* (Furman, Goldberg y Lusin, 2007), más del 50% del total de alumnos matriculados en clases de idiomas en las universidades estadounidenses cursan estudios en español. Al español le siguen, a larga distancia, el número de matrículas en francés, alemán y lengua de signos. De los idiomas menos estudiados, destaca también a nivel universitario el rápido aumento que están experimentando el chino y el árabe. Sin embargo, al considerar que, según este mismo informe, a los idiomas solamente les corresponde un 8,6% del total de matriculados en cursos universitarios, resulta evidente que al país todavía le queda mucho camino por recorrer en materia de internacionalización y comunicación con otras culturas. A pesar de que el porcentaje de matrículas en cursos de idiomas ha ido en aumento constante desde finales de los años setenta, este 8,6% todavía representa la mitad del número de matrículas que había en los años sesenta.

La publicación de Estándares Nacionales para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros en 1996 (ACTFL, 1996) provee directrices claras para determinar las metas generales de los programas de idiomas. Los once estándares, agrupados en las categorías comúnmente denominadas *las cinco Ces* (Comunicación, Cultura, Comparaciones, Conexiones, Comunidades) han sido acep-

tados por la mayoría de los programas del país. Los estándares no dictan objetivos ni metodologías a seguir, más bien definen de forma general lo que los alumnos deberían ser capaces de hacer a distintos niveles. En una publicación posterior (ACTFL, 1999), se especifican guías de actuación del alumno en sus habilidades comunicativas de manera que se reflejen los estándares. La evaluación de cómo se han adoptado los estándares nacionales en los programas de idiomas es todavía una asignatura pendiente a nivel nacional.

3. Educación bilingüe para inmigrantes y hablantes de herencia hispana

Con más de treinta millones de hispanohablantes en Estados Unidos o 12% de la población total según el Censo Nacional del año 2000 (Therrien y Ramírez, 2000), el español es, sin lugar a dudas, el segundo idioma después del inglés y ha pasado a formar parte integral de la vida del país. A consecuencia de la fuerte inmigración de países latinoamericanos, de México en su mayoría, Estados Unidos se ha convertido en uno de los países con mayor número de hispanohablantes, superado solamente por México, España, Colombia y Argentina (Ramírez, 2003). Los datos proporcionados por el censo indican que, aunque las mayores concentraciones de hispanohablantes se encuentran en el noreste del país (Nueva York, Nueva Jersey y Massachusetts), en el estado de Florida, y en los estados del suroeste (California, Arizona, Nuevo México, Texas), hay hispanos en todos los estados del país.

El sistema educativo estadounidense cuenta con cinco millones de niños cuya lengua materna no es el inglés sino uno de los cuatrocientos idiomas representados en las escuelas del país (Hernández Ferrier, 2003). Los desafíos que esta gran variedad lingüística y cultural presentan al sistema escolar se han intentado canalizar mediante distintos modelos de educación bilingüe,

cuyo objetivo principal ha sido el dominio del inglés para que los alumnos se puedan incorporar con pleno acceso al programa educativo regular. La gran mayoría de estos alumnos cuya lengua materna no es el inglés son de origen hispano, principalmente de México. María Hernández Ferrier (2003) representante del Departamento de Educación de Estados Unidos durante el gobierno de George Bush, recomienda que se mantenga el idioma materno de estos niños y apunta a la opción de inmersión dual como modelo más eficaz de educación bilingüe, un modelo cuyo objetivo es desarrollar un alto nivel de dominio lingüístico tanto en la lengua materna como en la segunda lengua.

La importancia de habilidades avanzadas en lengua materna para un adecuado desarrollo cognitivo en los bilingües es bien reconocida por los expertos en psicología, educación y lingüística. Por ello es de especial importancia la creación de programas que logren adecuadamente los objetivos de la educación bilingüe. El *Acta de Educación Bilingüe* estableció oficialmente los programas bilingües en Estados Unidos en 1968 durante una época en la que el clima sociopolítico era favorable a mejoras sociales de grupos minoritarios y al reconocimiento de libertades y derechos de los ciudadanos, pero en las décadas siguientes se ha visto un recrudecimiento del apoyo al uso de la lengua materna e incluso la aprobación en algunos estados de legislación¹ que amenaza la existencia de programas bilingües en escuelas públicas (Crawford, 2000). Al antiguo método de *submersión* en la segunda lengua, al que fueron sometidos oleadas de escolares inmigrantes, y su versión moderna de *submersión estructurada*, que implica también uso exclusivo de segunda lengua adaptada al nivel lingüístico del alumno, se le contraponen distintos modelos de educación bilingüe. Los programas de *immer-*

sión parcial, transición temprana y transición tardía proveen instrucción en lengua materna temporalmente hasta que se incorpora al alumno al programa de instrucción regular en la segunda lengua. El tiempo de instrucción en lengua materna varía de unos meses a varios años según el programa. En los programas de *mantenimiento* de lengua materna y programas de *inmersión dual* se mantiene la enseñanza de lengua materna incluso cuando el alumno haya adquirido un adecuado dominio lingüístico en inglés (Ovando y Pérez, 2000). Los programas de *inmersión* se dirigen principalmente a los hablantes de la lengua mayoritaria, inglés en nuestro caso, y pretenden lograr un alto dominio en la segunda lengua llevando a cabo la instrucción académica en ambos idiomas en una distribución que varía desde el 100% de la instrucción en la segunda lengua durante los primeros años hasta el 50% en años posteriores (Freeman, 2007). El modelo de *inmersión dual* reúne alumnos de dos idiomas diferentes, generalmente la lengua mayoritaria y una lengua minoritaria, en la misma aula para que ambos grupos aprendan la lengua y cultura del otro a la vez que se imparten las asignaturas académicas en ambos idiomas. La meta final es que ambos grupos sean totalmente bilingües y biculturales.

El mantenimiento y desarrollo del español en los denominados *discentes de herencia hispana* precisa métodos y materiales diferenciados de los existentes en programas de español como segunda lengua o lengua extranjera². El término *hablantes de herencia hispana* incluye inmigrantes de países hispanohablantes así como hispanos nacidos en Estados Unidos que han tenido un mayor o menor grado de contacto con el español fuera del aula. Dado que en la mayoría de los casos estos alumnos sólo han tenido contacto con registros informales de la variedad oral de la lengua, su español no ha desarro-

¹ *Proposition 227* en el estado de California en 1998 y *Proposition 203* en Arizona.

² Resulta un tanto problemática la denominación de *lengua extranjera* o *idioma extranjero* para referirse a idiomas que en el contexto estadounidense no son realmente extranjeros por tratarse de la lengua materna de muchos de sus ciudadanos. Ya son muchos los departamentos universitarios, departamentos de educación estatal y distritos escolares que evitan esa terminología y se inclinan a usar una nomenclatura más inclusiva, por ejemplo, *lenguas modernas*, *lenguas mundiales* o *segundas lenguas*. En este trabajo se alterna entre las denominaciones *segundas lenguas*, *idiomas* o *idiomas extranjeros* sin hacer distinción alguna entre ellas.

llado registros formales que les permitan ser funcionales en contextos profesionales y académicos. Varias instituciones como el Centro Nacional de Idiomas Extranjeros y el Centro de Lingüística Aplicada, así como organizaciones profesionales, entre ellas la Asociación Americana de Profesores de Español y Portugués (AATSP) y el Consejo Americano para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros (ACTFL) han puesto energía y recursos en el desarrollo de materiales didácticos e investigaciones en este campo. El informe acerca de las prioridades de investigación sobre hablantes de herencia (Heritage Language Research Priorities Report, UCLA 2000) identifica las siguientes áreas de atención: la familia, la comunidad, el idioma, política lingüística y educativa, programas y evaluación. Ciertamente, todas estas áreas señaladas en el informe han generado investigaciones en los últimos años. Una recomendación recurrente en varios estudios es evitar proyectar actitudes negativas hacia la variedad lingüística informal que muchos alumnos traen al aula y, por el contrario, incorporar la variedad lingüística y la cultura del alumno a los planes de enseñanza como punto de partida para la adquisición del dialecto estándar y de registros formales de la lengua. Al hacer esto, el profesor da validez a la identidad lingüística y cultural del alumno, lo cual pretende repercutir en la motivación y la creación de una autoimagen positiva en el alumno.

Otra área de atención importante ha sido la descripción de las habilidades lingüísticas de los hablantes de herencia hispana y el efecto de los programas de enseñanza de español en lograr que estos alumnos desarrollen un registro académico en español. Por ejemplo, en el lenguaje usado en entrevistas con bilingües mexicano-americanos nacidos en Estados Unidos o llegados al país antes de los seis años, Fairclough y Mrak (2003) encontraron alternancia de códigos entre inglés y español, pero pocos errores morfosintácticos, sin que hubiera diferencia entre los que habían cursado estudios de español y los que no. La adquisición de una variedad estándar del español y de un registro académico es importante, señala Achugar (2003),

porque el lenguaje que usamos es una marca de nuestra identidad y, por tanto, un bilingüe que no domine registros formales de la lengua será percibido inferiormente a otros hablantes. Achugar ilustra esta observación con un análisis de diferencias en el uso de recursos lingüísticos y discursivos entre bilingües y monolingües en español durante presentaciones orales en un contexto académico. Con la finalidad de ayudar a alumnos de herencia hispana a cultivar el discurso académico, Colombi (2001) propone la explotación de la metáfora gramatical, especialmente la nominalización, como recurso eficaz para crear abstracción y complejidad en el discurso académico.

El número de programas diseñados especialmente para hablantes de herencia hispana ha ido creciendo hasta alcanzar en la actualidad un 24% de la oferta total de programas de español, la mayoría a nivel universitario pero en constante aumento en la enseñanza secundaria. Valdés, Fishman y Chávez (2008) nos recuerdan que el mantenimiento del español en Estados Unidos no es estable puesto que en menos de tres generaciones los hispanos tienden a abandonar el uso del español en favor del inglés y que, por ello, las instituciones educativas desempeñan un papel importantísimo en el mantenimiento de la lengua. Sin embargo, advierten que el énfasis existente en corrección gramatical y uso de variedades cultas en los programas actuales para este tipo de alumnado puede llevar, contrariamente a lo deseado, a un abandono aún más rápido del español. Precisamente por esta razón, resulta acuciante evaluar los programas existentes para medir la realización de sus objetivos y efectuar reformas pedagógicas necesarias. Un ejemplo de evaluación de programas bilingües es el llevado a cabo por Potowski (2007) en una escuela de inmersión dual inglés-español en Chicago. En su estudio longitudinal del desarrollo lingüístico de varios alumnos en esta escuela, Potowski destaca el éxito del programa en potenciar comprensión cultural y actitudes positivas hacia el español. También destaca resultados positivos en el desarrollo académico general de los alumnos. Sin embargo, el programa no logra un

bilingüismo equilibrado ni en dominio del idioma ni en frecuencia de uso ya que el inglés es el idioma dominante de los alumnos al final del programa. Potowski atribuye los resultados a la inversión emocional que los alumnos ponen en el idioma y recomienda, basándose en los resultados de esta evaluación, estrategias pedagógicas para modificar los resultados y alcanzar así las metas del programa. Los expertos en este campo coinciden en que para mejorar los resultados actuales en los programas bilingües y de inmersión, además de entrenamiento docente y materiales adecuados, es apremiante la necesidad de una evaluación del lenguaje de los alumnos, de prácticas pedagógicas y de programas existentes (Valdés, 2006; Valdés et al. 2008). En los siguientes apartados se comenta el rol de la evaluación como motor de reformas pedagógicas y se presenta un modelo alternativo de evaluación, la evaluación dinámica, aplicable a contextos educativos de bilingüismo y de enseñanza de segundas lenguas en general.

4. Evaluación de programas de lenguas

La evaluación más eficaz de programas y la que conlleva un mayor beneficio para los alumnos es aquella que se centra en determinar los efectos del programa en el aprendizaje y desarrollo de los alumnos. Wright (2006) recomienda cuatro fases en un proceso de evaluación circular. La primera implica alcanzar un consenso sobre los *objetivos* del programa y sobre el plan de evaluación. En la segunda fase se recogen una variedad de *datos* sobre el programa. En la tercera fase se efectúa un *análisis* de la información para valorar el programa y diseñar un plan para mejorarlo. La cuarta fase del proceso supone la *acción* de poner en funcionamiento el plan de mejoramiento y un ajuste de objetivos del programa en vista a los resultados obtenidos en el proceso de evaluación. En este momento, una vez completado el círculo, comienza de nuevo el proceso de evaluación. La participación del profesorado en el proceso de evaluación

es absolutamente necesaria, pero para ello es esencial que haya una formación docente en cuestiones de evaluación (Norris, 2006).

En los últimos años se ha experimentado un cambio general en el contexto educativo en los Estados Unidos con respecto a evaluación de programas universitarios. La nueva cultura de evaluación resalta el aprendizaje, reflexión y acción, la formación profesional del profesorado y la colaboración inquisitiva que se sirve de la evaluación como motor de innovaciones curriculares (Byrnes, 2006). Durante las décadas de los años ochenta y noventa se publicaron en los Estados Unidos estudios sobre evaluación de programas universitarios de idiomas, pero estos primeros estudios se ocupaban solamente de los cursos para principiantes (Chalhoub-Deville, 1999; Freed, 1984; Teschner, 1991). En los años noventa aumentó la atención a la evaluación del nivel de expresión lingüística de alumnos a niveles avanzados y de los programas responsables por la preparación de estos alumnos, en gran medida por la labor de ACTFL (Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras) en la creación de estándares profesionales. Glisan y Phillips (1996) piden que los programas universitarios asuman la responsabilidad de preparar lingüísticamente a los profesores de idiomas y que los evalúen. En su informe sugieren que los programas de lenguas extranjeras impartan un examen de nivel al finalizar el programa, que el currículum sea coherente con objetivos lingüísticos y de contenido, y que evalúen periódicamente a los alumnos para que se puedan adoptar estrategias compensatorias en caso necesario. Este llamamiento profesional estimuló cambios curriculares y evaluación de programas a lo largo y ancho del país (Byrnes, 2002; Liskin-Gasparro, 1995; Matthews y Hansen, 2004; McAlpine y Dhonau, 2007; Pearson, Fonseca-Greber y Foell 2006).

Antón (2008) describe una reforma curricular basada en evaluación de los alumnos. Durante reuniones mensuales el profesorado se familiarizó con estándares nacionales para la enseñanza de lenguas extranjeras (ACTFL, 1996), principios de educación general de la propia universidad y estándares

estatales para la formación de profesores de idiomas (ACTFL, 2002). Colectivamente, el profesorado acordó objetivos y procedimientos de evaluación. Norris (2006) afirma que en un programa de lenguas extranjeras se estudia conocimiento crítico (de la cultura y de las áreas de contenido), habilidades lingüísticas y actitudes tolerantes hacia otras lenguas y culturas. Considerando el debate actual (Byrnes, 2006) sobre el marco de las cinco Ces (Comunicación-Cultura-Comparaciones-Conexiones-Comunidades) de ACTFL para definir los objetivos de programas universitarios, el profesorado convino que el currículo avanzado se orientaría más bien hacia áreas de contenido (cultura, conexiones con otras disciplinas, comparaciones lingüísticas y culturales) y fomentaría el contacto del alumno con la comunidad de habla mediante voluntariado, prácticas profesionales y estudio en el extranjero, más que el objetivo comunicativo, que resulta primordial en el currículo de nivel inicial e intermedio. Los objetivos marcados por otros organismos nacionales encauzaron los objetivos acordados para el programa. El currículo avanzado se propone entrenar a los alumnos adecuadamente en contenidos esenciales para sus futuras profesiones o para los estudios de niveles superiores mediante el desarrollo de habilidades de comunicación en lengua meta. Además de la información proporcionada por la evaluación impartida por cada profesor en sus cursos, otras fuentes de información sobre la eficacia del programa provenían de evaluaciones de curso escritas por los alumnos y de cuestionarios completados por alumnos una vez finalizado el programa. Los resultados de la evaluación del alumno en cada curso no proporcionaba una visión global de su conocimiento y habilidades al completar el programa, por lo que se acordó realizar cambios al programa entre los que destacan reuniones mensuales del profesorado en las que se reflexiona sobre la eficacia del currículo, cambios en la oferta de cursos para reflejar mejor los objetivos del programa, y creación de programas de curso comunes para aquellos cursos impartidos por varios profesores. También se adoptó por consen-

so un examen diagnóstico de entrada a la especialidad con el propósito de valorar la preparación lingüística de los nuevos alumnos. Los resultados se comunican al alumno mediante una carta que incluye la puntuación obtenida en las pruebas junto con una valoración cualitativa del nivel lingüístico del candidato en la lengua meta. Además se le entrega un formulario a cada alumno con una serie de recomendaciones individualizadas para paliar deficiencias en el nivel de preparación si es necesario (tutorías, asistencia a tertulias y otras oportunidades de práctica, participación en programas de estudio en el extranjero, etc.). Asimismo, se archiva una copia de los resultados con el expediente del alumno, de manera que su consejero pueda constatar periódicamente el progreso del alumno. Este tipo de evaluación formativa nos informa de la evolución del alumno hacia las expectativas del programa. Finalmente, se instauró un curso de culminación a la especialidad durante el cual los alumnos reflexionan sobre los conocimientos y habilidades lingüísticas adquiridas a lo largo del programa y sobre sus planes profesionales en relación a la preparación recibida. El portfolio final incluye una selección de trabajos que ilustran el alcance de los objetivos lingüísticos y de contenido establecidos por el programa y una reflexión personal comentando sus experiencias y desafíos en el programa. Además del portfolio, los alumnos realizan un proyecto de investigación sobre un tema de interés o, en su lugar, una práctica profesional en una empresa o institución que requiera el uso de español. Tanto el proyecto de investigación como el informe de la práctica, en su caso, se presenta oralmente ante un tribunal compuesto por tres profesores, que evalúan conjuntamente al alumno.

En el examen diagnóstico de entrada se adoptó de forma innovadora un tipo de evaluación dinámica inspirada en las ideas de Vygotsky y anclada conceptualmente en la teoría sociocultural, la cual se presenta en mayor detalle en el siguiente apartado bajo la propuesta de que se trata de un tipo de evaluación que considera individualmente a cada alumno y presta especial atención a sus necesidades particulares.

5. Evaluación dinámica

Como alternativa a modelos de evaluación estáticos tradicionales, la evaluación dinámica ofrece una oportunidad de llevar a cabo una educación más inclusiva puesto que la atención al alumno es mayor y el entendimiento de sus capacidades más profundo.

A continuación se presentan las bases filosóficas de la evaluación dinámica, anotaciones históricas de su origen y desarrollo en contextos educativos, y recientes aplicaciones al campo de enseñanza de segundas lenguas, con especial énfasis en el español.

La evaluación dinámica se ha utilizado en el campo de la psicología educativa por más de medio siglo como complemento a otros medios de evaluación y con el fin de explorar el potencial de desarrollo de habilidades cognitivas. Durante la década de los cincuenta, Feurstein desarrolló los procedimientos de evaluación dinámica para llegar a una estimación del potencial de aprendizaje de niños con escaso rendimiento académico (Feurstein, Rand y Hoffman, 1979). Posteriormente, otros psicólogos han adoptado y reformado este tipo de evaluación para valorar el potencial cognitivo (Campione y Brown, 1987; Lidz, 1981, 1987, 1991; Lidz y Elliott, 2000).

Teóricamente la evaluación dinámica se cimienta en las ideas de Vygotsky sobre el desarrollo cognitivo, especialmente su noción de Zona de Desarrollo Próximo (Minick, 1987; Vygotsky, 1978), espacio donde se da la oportunidad de aprendizaje. Vygotsky sostiene que la evaluación de habilidades no debería detenerse en la apreciación de lo que un individuo es capaz de hacer por sí mismo en un determinado estadio de su desarrollo cognitivo, sino más bien en su potencial de aprendizaje, en lo que es capaz de hacer con ayuda de otros o de artefactos culturales (Minick, 1987). Además, la evaluación debe contemplar la elaboración de recomendaciones para potenciar el desarrollo. Una fase fundamental y definitoria de la evaluación dinámica es la *intervención* del examinador en un formato que combina evaluación y enseñanza de modo inseparable. La fase de interven-

ción sería, según Vygotsky, beneficiosa para aquéllos que tienen una Zona de Desarrollo Próximo amplia, es decir, que cognitivamente están listos para adquirir la habilidad en cuestión. La evaluación tradicional, dado su enfoque en lo que el individuo es capaz de hacer sin ayuda, ignora diferencias importantes en habilidad mental que sólo salen a relucir cuando se analiza la interacción con un experto. Mantiene Vygotsky que al tener en cuenta la Zona de Desarrollo Próximo en el proceso de evaluación surge un entendimiento más profundo de la etapa de desarrollo actual en la que se encuentra el aprendiz y también de su proximidad a la etapa siguiente. Por supuesto, eso implica un análisis cualitativo de la interacción entre el evaluador y el evaluado. Aunque el enfoque de Vygotsky era principalmente la evaluación cualitativa del desarrollo de procesos psicológicos, Minick (1987) señala que, a excepción de Feurstein, otras aplicaciones de las ideas de Vygotsky a la evaluación dinámica han elaborado procedimientos cuantitativos para medir el potencial de aprendizaje (por ejemplo, Budoff, 1987; Campione y Brown, 1987).

Para Lidz (1987), los objetivos de la evaluación dinámica son medir, intervenir y modificar comportamientos al mismo tiempo que se documenta el proceso de aprendizaje. Lidz (1987, 1991) destaca dos aspectos fundamentales de la evaluación dinámica: la *actividad* por parte del evaluador y del evaluado y la *maleabilidad* del comportamiento. La evaluación dinámica, definida como interacción entre un evaluador que interviene en el proceso y un evaluado que participa activamente, se propone estimar el grado de maleabilidad del aprendiz con respecto a un comportamiento particular y los medios más apropiados de provocar y mantener un cambio positivo en el funcionamiento cognitivo del evaluado (Lidz 1987). La evaluación dinámica se caracteriza principalmente por ser social, interactiva y cualitativa (Lidz y Elliott 2000). Existen dos acercamientos a la evaluación dinámica que Lantolf y Poehner (2004) han bautizado como *interaccionista* e *intervencionista*. Mientras el enfoque intervencionista es más bien cuantitativo y su aplicación sigue una

estructura más rígida, el llamado enfoque interaccionista es cualitativo y favorece la interpretación de situaciones de aprendizaje sobre cuantificación numérica de resultados. El procedimiento más generalizado de evaluar dinámicamente se estructura en tres fases que consisten en prueba previa para evaluar el nivel de actuación independiente, intervención con el fin de provocar cambios en la actuación y prueba posterior para evaluar los resultados de la intervención.

En psicología educativa la evaluación dinámica se ha concentrado en la identificación de alumnos con alta probabilidad de dificultades en el rendimiento académico con el propósito de elaborar una descripción detallada de sus habilidades y desarrollar programas compensatorios adecuados (Campione y Brown, 1987). Y éstos han sido precisamente los resultados más satisfactorios de la evaluación dinámica. Las densas descripciones que resultan de este tipo de evaluación, centrada más bien en el proceso que en el producto de la evaluación, nos ayudan a entender en más detalle la capacidad de un alumno en una determinada situación de aprendizaje. Por otro lado, el entendimiento detallado de las habilidades de un alumno permiten diseñar intervenciones individualizadas que mejoren el rendimiento académico, particularmente en alumnos con dificultades de aprendizaje (Lidz, 1991).

El rol de la mediación es clave en el uso de técnicas dinámicas ya que en *la experiencia de aprendizaje mediada* (Lidz 1991) por la interacción social con el evaluador la actividad se filtra, se interpreta y se simplifica en la medida necesaria para cada alumno en particular. En esta experiencia mediada el evaluador provee andamiaje (Wood, Bruner & Ross 1976), que guía al evaluado subrayando contenido importante, estableciendo objetivos, planeando la tarea, y controlando el comportamiento. El éxito de la mediación depende en gran medida de la habilidad del evaluador para juzgar la actuación del evaluado y responder de forma apropiada en el

momento apropiado (Lidz 1991) y esto se da de manera más eficaz mediante verbalización y retroalimentación a la actuación del evaluado.

Dadas las ventajas señaladas acerca de la evaluación dinámica, nos podemos preguntar por qué su uso no es más frecuente en contextos educativos. Una dificultad reside en el tiempo que consume evaluar dinámicamente ya en la situación ideal se realiza individualmente con cada alumno. Por otro lado, la evaluación cualitativa no ha logrado total aceptación en el sistema educativo occidental (Elliott 2000) y varios investigadores han señalado que, a pesar de su atractivo, no se ha podido demostrar científicamente la superioridad de evaluar dinámicamente sobre otros métodos tradicionales (Grigorenko y Sternberg, 1998; Sternberg y Grigorenko, 2002).

En el campo de enseñanza de segundas lenguas la evaluación dinámica ha tenido por el momento escasas aplicaciones, aunque esta nueva forma de evaluación ha atraído gran interés últimamente³. En los siguientes apartados se presentan los resultados de algunos estudios recientes que han utilizado la evaluación dinámica en contextos de aprendizaje de segunda lengua. Un elemento esencial de la evaluación dinámica, la interacción, ya se había destacado por su potencial en evaluación de segunda lengua. Por ejemplo, Swain (2001) afirmó que el contenido de diálogos entre estudiantes de segunda lengua mientras realizan tareas lingüísticas refleja las habilidades de los alumnos y recomendó que se usara este tipo de diálogos como base de la evaluación. También se ha recomendado la interacción colaborativa entre alumnos en la fase de preparación de exámenes orales (Machado de Almeida Mattos, 2000).

Una de las primeras investigaciones sobre la evaluación dinámica entre alumnos de segunda lengua fue la de Schneider y Ganschow (2000), quienes sugirieron el uso de la interacción entre profesor y alumno

³ Ver, por ejemplo, el capítulo sobre evaluación dinámica en Lantolf y Thorne (2006) y el número monográfico dedicado a la evaluación dinámica en segundas lenguas (Poehner, 2008). Además, está en fase de preparación un número especial de la revista *Assessment in Education* sobre evaluación dinámica (Poehner y Rea-Dickens, 2010).

para enseñar y evaluar el conocimiento de habilidades metalingüísticas entre alumnos con dificultades de aprendizaje de segunda lengua. Estos autores recomendaron que los profesores guiaran a los alumnos en el descubrimiento de estrategias como, por ejemplo, el reconocimiento de patrones lingüísticos y técnicas de memorización, mediante el diálogo, empleando preguntas de asistencia y otras pistas verbales y no verbales. También Kozulin y Garb (2001) investigaron el efecto de la evaluación dinámica en el aprendizaje de estrategias de lectura de estudiantes de inglés como idioma extranjero en Israel. En su investigación, se realizó una prueba previa seguida de una intervención en la que profesor y alumnos repasaron la prueba prestando atención a las estrategias de lectura. Los resultados de una prueba posterior indicaron que muchos alumnos habían mejorado después del episodio de mediación. Kozulin y Garb diseñaron una fórmula para evaluar el potencial de aprendizaje y así distinguir entre alumnos con alto y bajo potencial de aprendizaje. Sorprendentemente, alumnos que habían conseguido la misma puntuación en la prueba previa tenían potencial de aprendizaje diferente, lo cual indica que la evaluación dinámica es capaz de revelar matices que quedan escondidos con métodos de evaluación tradicional. Una limitación importante de los resultados de esta investigación, como señalan los propios autores, es que el efecto de la mediación depende del contexto y de la calidad del diálogo entre evaluador y evaluado por lo que no se puede generalizar los resultados a otras situaciones.

Poehner ha realizado una serie de estudios analizando la evaluación dinámica en la enseñanza de francés como segunda lengua. En uno de sus estudios, Poehner (2007) ilustra el método de *trascendencia*, un método en el cual el evaluador y el alumno colaboran en actividades de complejidad creciente con el objetivo de que el alumno logre transferir las habilidades adquiridas durante la colaboración a situaciones de actuación independiente y a otras actividades. En este caso, alumnos universitarios de cuarto año de francés se reunieron con un facilita-

dor semanalmente en seis ocasiones a fin de mejorar su expresión oral. La actividad consistía en una narración de un vídeo en francés. Las sesiones trataron principalmente de la expresión del pasado y del aspecto verbal. Al final de las seis sesiones se evaluó a los alumnos y seguidamente participaron en dos sesiones más, una consistente en la narración de un vídeo de mayor dificultad y la otra en la narración de un texto. Este estudio también concluye que el diálogo en los episodios de mediación, al estar ajustado al individuo, conlleva una evaluación más profunda de las habilidades del alumno de lo que es aparente en la evaluación inicial. Resulta especialmente interesante que una de las alumnas fue capaz de usar el aspecto verbal de forma casi independiente en la actividad más compleja e incluso pudo transferir la internalización de las diferencias de aspecto verbal entre *passé composé* e *imparfait* a otro tiempo, el pretérito perfecto. Otras aplicaciones exploratorias recientes de la evaluación dinámica a la enseñanza de segundas lenguas se han dado en el perfeccionamiento y evaluación de habilidades de comprensión oral en francés (Ableeva, 2008) y en la reforma curricular y del sistema de evaluación en un programa universitario de preparación de docentes de inglés como segunda lengua (Erben, Ban, Summers, 2008).

En un programa universitario de español como segunda lengua se empleó evaluación dinámica en un examen de entrada a la licenciatura en español. Antón (2009) describe la aplicación del modelo cualitativo de evaluación dinámica (Feuerstein et al. 1979) a dos secciones de las pruebas. Las secciones de expresión oral y expresión escrita se evaluaron dinámicamente ya que cada una de estas pruebas incluyó, seguidamente a la evaluación inicial, sesiones de aprendizaje mediado. En el caso de la prueba de expresión escrita, los alumnos escribieron un texto en español durante veinte minutos. Una vez completado el texto, se les dio la oportunidad de revisarlo en tres fases. Primero, siguiendo el procedimiento usado por Aljaafreh y Lantolf (1994), leyeron el texto en presencia del evaluador e hicieron revisiones sin consulta ninguna. En la segunda fase

de revisión se les permitió consultar un diccionario y un manual de gramática. Por último, se les brindó la oportunidad de consultar dudas con el evaluador. La gran mayoría de las correcciones se realizaron durante la primera fase (correcciones independientes) y la segunda fase (correcciones basadas en libros de consulta) y fueron principalmente correcciones léxicas, de morfología verbal, acentos, ortografía y puntuación. A continuación se presenta un ejemplo de cada uno de los tres tipos de corrección.

Ejemplo 1. Corrección independiente (Fase 1)

Texto original: Trabajo en un restaurante y hay muchos hispanohablantes, creo más *que 60.

Texto corregido: Trabajo en un restaurante *donde* hay muchos hispanohablantes, creo más *que 60.

Ejemplo 2. Corrección con libros de consulta (Fase 2)

Texto original: Realmente no tengo planes futuros *por después de graduarme.

Texto corregido: Realmente no tengo planes futuros *una vez que me gradúe*.

Ejemplo 3. Corrección tras consultar al evaluador (Fase 3)

Texto original: Saber hablar español es una aptitud muy importante *en esta edad.

Texto corregido: Saber hablar español es una aptitud muy importante *hoy en día*.

(Antón 2009, pp. 582-583)

Lo que resulta sorprendente es que casi todas las correcciones se realizaron durante las primeras fases y que el número de correcciones positivas que se produjeron durante la fase de revisión independiente fue ligeramente superior al número de correcciones positivas durante la fase de consulta con diccionario y gramática. También desta-

ca que la inmensa mayoría de las correcciones mejoraron gramatical o estilísticamente el texto. Si consideramos la frecuencia de correcciones individualmente, sobresale el hecho de que fueron precisamente los alumnos con la puntuación más baja y más alta los que menos correcciones hicieron. Aunque es imposible atribuir inequívocamente la falta de correcciones a una causa determinada, al menos sí se podría afirmar que el alumno con puntuación más baja precisaría de una mediación más directa para mejorar su redacción.

La prueba de expresión oral consistía en una entrevista de diez a quince minutos con el evaluador. Durante una sección de la entrevista, los alumnos debían narrar una historieta en el pasado basada en un soporte visual. Después de que el alumno narrara la historieta independientemente sin ningún tipo de ayuda, el evaluador estimaba si era necesaria una segunda fase de mediación en la que el evaluador guiaba al alumno mediante preguntas, pistas léxicas, instrucciones directas u otro tipo de sugerencias que dotaran al alumno del andamiaje necesario para completar la actividad a un nivel más alto que durante su actuación independiente. Si este tipo de ayuda, más bien indirecta, se considerara insuficiente, en una tercera fase el evaluador mismo narraría la historieta pidiendo al alumno que la repitiera. Este nivel directo de mediación se basa en la perspectiva sociocultural de la imitación en el aprendizaje y la creencia de que sólo somos capaces de imitar aquello que está dentro de nuestra Zona de Desarrollo Próximo (Lantolf y Thorne, 2006; Minick, 1987). La fase de mediación descubre más matices acerca de las habilidades de los alumnos que la evaluación tradicional ya que el grado de mediación que requiere un alumno para realizar la actividad es más revelador de su capacidad que la simple producción de formas lingüísticas. Así sucede en los ejemplos que se presentan a continuación. Ambos alumnos son incapaces de mantener la narración en el pasado, pero el grado de mediación necesario para ayudarles a completar la narración es muy diferente, lo cual deja al descubierto diferencias importantes

en su dominio del español. En el primer caso, es suficiente que el evaluador señale el uso del presente en la narración para que el alumno no sólo se corrija sino que también indique que ya se había dado cuenta del problema:

Ejemplo 4. Secuencia narrativa (S3)

1. E –empezaste la historieta en el pasado y luego a mitad de camino te pasaste
2. S3 –sí sí
3. E –al presente.
4. S3 –sí, sí, yo oí
5. E –¿Quieres intentarlo otra vez usando el pasado? Y me puedes preguntar. Si hay un verbo que no recuerdas, está bien.
6. S3 –sí, sí, entonces, ¿desde el principio?
7. E –quizás desde el medio
8. S3 –con el pasado, sí, sí
9. –¿Tú te diste cuenta que hiciste el cambio?
10. S3 –sí, sí, yo oí. Bueno, ellos estaban en Toledo, ellos estaban mirando la casa del Greco, y probablemente compraban... muchos... muchos espadas
11. E –espadas
12. S3 –espadas en en Segovia también, en en Toledo. Y después ellos... tomaron el tren a Segovia y en Segovia tomaron las fotos del acueducto y después se fueron a Pamplona para correr con los toros y ah el el esposo casi murió y entonces alquilaron un coche para para conducir a Barcelona, que *es seiscientos kilo- kilómetros desde, de Pamplona, entonces, ellos van a Porcelana Lladró, yo no conozco este lugar.
13. E –es un tipo de cerámica que es famosa, entonces, mira, tienen regalos
14. S3 –oh, entiendo, ok sí, ellos compraron algunos regalos, que están allá, que son muy famosos y después se fueron a la Alhambra para ver los arquite-, arquitecto moro, y... leones, pienso que, qué son, yo no sé.
15. E –sí, hay una sala en el en el Palacio de la Alhambra que se llama el Patio de los Leones
16. S3 –leones sí
17. E –porque tiene una fuente y la fuente está apoyada en figuras, en estatuas de leones
18. S3 –sí, y después de esto ellos van a, ellos fueron a un café para bailar y es probable que *es un baile que es gitano, es gitano
19. E –baile flamenco
20. S3-baile flamenco y el esposo bailaba, pero la mujer no bailaba, tal vez ella bailaba después, pero ahora no.
(Antón 2009, pp. 586-587)

Por el contrario, en el siguiente caso la mediación llega a un nivel mucho más directo, lo cual deja entrever que, a pesar de presentar el mismo problema inicial que el caso anterior, es decir, falta de uso de formas pasadas, este alumno tiene un nivel de dominio del pasado más bajo que el primer alumno.

Ejemplo 5. Secuencia narrativa (S2)

1. E –posible, muy bien. Te, te había dicho, quizás no oíste, que empezaras la narración con ‘ayer’ la palabra ‘ayer’ porque fue el día de ayer y este, bien, me has narrado lo que hace en el presente, ¿crees que podrías ahora hacerlo en el pasado?
2. S2 –Ayer Carla... ah... *comí, *comí con sus con su familia o... familia a las siete y a las siete ella... leyó el periódico y a las siete y... veinticinco ella... ah... salió *para escuela, ah, a las siete y media ella... llegó a la *pared del autobús y... esperó con... sus amigos a la *pared
3. E –¿pared o parada?
4. S2 –parada
5. E –¿sabes qué es ‘pared’?
6. S2 –wall
7. E –Ajá, es una palabra muy parecida, ¿verdad?
8. S2 –Ah, a las ocho...ah...es-estaba en la clase de biología y a las nueve menos

cuarto, sí, ella estudiaba con un amigo, a las nueve estaba en la clase de economía y a las... diez ella... bebió... una bebida y creo que caminó por la biblioteca y a las... diez y media ah estaba en la biblioteca *a leer un libro, a las once y media *jugué al *tenis, *tenis?

9. E –tenis
10. S2 –*tenis
11. E –tenis
12. S2 –tenis..a las
13. E –¿jugué o jugó?
14. S2 – jugó
15. E –ajá
16. S2 –a las a la una ella regresó a casa y... a la... una y media ella...*comí y... a las... tres hasta seis y media ella fue de compras
(Antón, 2009, pp. 588-589)

La simple petición de que repita la narración en el pasado (línea 1) no es suficiente para que complete la actividad demostrando total dominio del léxico y del aspecto y morfología verbal del pasado. El evaluador en este caso proporciona ayuda más explícita mediante opciones (líneas 3 y 13) y mediante repetición (línea 9). A pesar de que el alumno dadas dos opciones reconoce la correcta, la mediación no trasciende a la actuación independiente posterior, como demuestra el uso de *comí (línea 16).

A la puntuación asignada por la actuación independiente le acompaña un informe cualitativo de las habilidades que emergen durante los episodios de mediación en el que se indicaría que el primer alumno, dada una segunda oportunidad, fue capaz de mantener la narración en el pasado y ampliar su repertorio léxico. Por el contrario, el alumno del Ejemplo 5 demostró un nivel más bajo de control verbal y un léxico más restringido. Cuando los resultados de la evaluación dinámica se emplean como diagnóstico de las necesidades pedagógicas de los alumnos, la fase de mediación resulta fundamental para crear un plan individualizado de compensación educativa. En estos dos casos que nos ocupan, el informe cualitativo incluye recomendaciones totalmente diferentes señalando para cada caso las principales

áreas de atención y pasos concretos para remediar las deficiencias observadas.

6. Conclusión

La evaluación dinámica aporta una sólida base filosófica y metodológica para integrar el diálogo, la interacción y el proceso de realización de las actividades lingüísticas en el proceso de evaluación. Como se ha venido sugiriendo en los últimos años, el análisis de la interacción entre alumnos o entre alumnos y profesor puede ser un valioso instrumento de evaluación (Swain, 2001). Los resultados de la evaluación dinámica se pueden emplear para múltiples propósitos, bien como evaluación diagnóstica de las dificultades de alumnos individuales en el proceso de aprendizaje, bien como instrumento de evaluación de cursos o programas (Lidz, 1991). Más allá de medir resultados, la evaluación dinámica incluye el diseño de intervenciones que pretenden mejorar los resultados iniciales fundiendo de manera inseparable evaluación y aprendizaje. Por medio del diálogo, el evaluador apoya al evaluado de forma *contingente* y *gradual* (Aljaafreh y Lantolf, 1994) aportando el nivel de ayuda necesario, a juicio del evaluador, en un momento determinado de la actividad.

En la psicología educativa la evaluación dinámica, aunque prometedora, está todavía en fase de desarrollo (Grigorenko, 2009). En el área de segundas lenguas es un nascente campo de investigación. Los beneficios para una educación más inclusiva de alumnos cuya lengua materna no es la que predomina en su contexto educativo son suficientemente atractivos para invitar a explorar su potencial en estos contextos y dejar de lado las dificultades que pueda presentar en términos del tiempo y esfuerzo que se ha de invertir para su aplicación con grupos numerosos de estudiantes. A este respecto, resulta prometedor el uso de la tecnología para evaluar dinámicamente. Otras áreas de investigación que merecen atención son la evaluación dinámica impartida entre compañeros y el estudio de los efectos a largo plazo de evaluar dinámicamente.

Referencias

- ABLEEVA, R. (2008). The effects of dynamic assessment on L2 listening comprehension. En Lantolf, J. y M. Poehner (eds.), *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*, pp. 57-86. Londres: Equinox.
- ACHUGAR, M. (2003). Academic register in Spanish in the US. A study of oral texts produced by bilingual speakers in a university graduate program. En A. Roca y C. COLOMBI (eds.), *Mi lengua. Spanish as a heritage language in the United States*, pp. 213-234. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- ALJAAFREH y J. LANTOLF. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the Zone of Proximal Development. *The Modern Language Journal*, 78, 465-483.
- AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES. (1996). *National Standards for Foreign Language Learning*. Yonkers, NY: ACTFL
- AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES. (1999). *ACTFL K-12 Performance Guidelines*. Yonkers, NY: ACTFL
- AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES. (2002). *Program standards for the preparation of foreign language teachers (Initial level- Undergraduate & Graduate; for K-12 and secondary certification programs)*. Yonkers, NY: ACTFL.
- ANTÓN, M. (2008). Propuesta para un marco de evaluación dinámica para programas de español como lengua extranjera. En S. Pastor Cesteros y S. Roca Marín (eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2. Actas del XVIII Congreso Internacional ASELE*, pp. 150-161. Alicante: Universidad de Alicante.
- ANTÓN, M. (2009). Dynamic assessment of advanced foreign language learners. *Foreign Language Annals*, 42.3: 576-598.
- BUDOFF, M. (1987). The validity of learning potential assessment. En C. Lidz (ed.), *Dynamic assessment: An interactive approach to evaluating learning potential*, pp.52-81. New York: The Guilford Press.
- BYRNES, H. (2002). The role of task and task-based assessment in a content-oriented collegiate FL curriculum. *Language Testing*, 19: 419-437.
- BYRNES, H. (ed.). (2006). Perspectives. *The Modern Language Journal*, 90 (iv): 574-576.
- CAMPIONE, J. y A. BROWN. (1987). Linking dynamic assessment with school achievement. En C. Lidz (ed.), *Dynamic assessment*, pp.82-115. New York: Guilford Press.
- CHALHOUB-DEVILLE, M. (1999). Investigating the properties of assessment instruments and the setting of proficiency standards for admission into university second language courses. En L. K. Heilman (ed.), *Research Issues and Language Program Direction*, pp. 177-201. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- COLOMBI, M. C. (2001). El desarrollo del registro académico del español en estudiantes latinos en EE.UU. *Actas del II Congreso Internacional de la Lengua Española. Octubre 16-19 Valladolid*. http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/3_el_espanol_en_los_EEUU/colombi_m.htm
- CRAWFORD, J. (2000). Language politics in the United States. The paradox of bilingual education. En C. Ovando y P. McLaren (eds.), *The Politics of Multiculturalism and Bilingual Education. Students and Teachers Caught in the Cross Fire*, pp. 107-125. Boston: McGraw Hill.
- ELLIOTT, J. (2000). Dynamic assessment in educational context: purpose and promise. En Lidz, C. y J. Elliott (eds.), *Dynamic Assessment: Prevailing Models and Applications*, pp. 713-740. Amsterdam: JAI Elsevier Science.
- ERBEN, T.; R. BAN y R. SUMMERS. (2008). Changing examination structures within a college of education: The application of dynamic assessment in pre-service ESOL endorsement courses in Florida. En Lantolf, J. y M. Poehner (eds.), *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*, pp. 57-86. Londres: Equinox.
- FAIRCLOUGH, M. y M. A. MRÁK. (2003). La enseñanza del español a los hispanohablantes bilingües y su efecto en la producción oral. En A. Roca y C. Colombi (eds.),

- Mi lengua. Spanish as a heritage language in the United States*, pp.198-221. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- FEURSTEIN, R. RAND, Y. y HOFFMAN, M. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers: The Learning Potential Assessmen Device, theory, instruments, and techniques*. Baltimore: University Park Press.
- FREED, B. (1984). Proficiency in context: The Pennsylvania experience. En S. Savignon y M. Berns (eds.), *Initiatives in Communicative Language Teaching*, pp. 211-240. Reading, MA: Addison Wesley.
- FREEMAN, R. (2007). Reviewing the research on language education programs. En O. García y C. Baker (eds.), *Bilingual Education. An Introductory Reader*, pp. 3-18. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- FURMAN, N. D. GOLDBERG y N. LUSIN. (2007). Enrollments in languages other than English in United States institutions of higher education, Fall 2006. MLA Report. The Modern Language Association of America. <http://www.mla.org/pdf/06enrollmentsurvey_final.pdf>
- GLISAN, E. y J. PHILLIPS. (1996). Making the Standards happen: A new vision for foreign language teacher preparation. *An ACTFL Professional Issues Report*. Yonkers, NY: ACTFL.
- Goals 2000: Educate America Act of 1994. Pub. L. No. 103-227 & 102 (1994). <http://www.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct/index.html>
- GRIGORENKO, E. (2009). Dynamic assessment and response to intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 42, no. 2: 111-132
- GRIGORENKO, E. L. y R. J. Sternberg. (1998). Dynamic testing. *Psychological Bulletin*, 124, 75-111.
- HERNÁNDEZ FERRIER, M. (2003). Política y enseñanza bilingüe en EEUU. *Actas del Congreso sobre La enseñanza bilingüe en Estados Unidos*. Instituto Cervantes de Chicago, 22-23 de noviembre, 2003. <http://cvc.cervantes.es/obref/espanol_eeuu/bilingue/mhernandez.htm>
- KOZULIN, A. y E. GARB. (2001). Dynamic assessment of EFL text comprehension. *PO-NENCIA de 9th Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction*. Fribourg, Switzerland. Agosto 2001.
- LANTOLF, J. P. y M. E. POEHNER. (2004). Dynamic assessment: Bringing the past into the future. *Journal of Applied Linguistics*, 1, 49-74.
- LANTOLF, J. y S. THORNE. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- LIDZ, C. (1981). *Improving Assessment of Schoolchildren*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- LIDZ, C. (1987). *Dynamic Assessment*. New York: Guilford Press.
- LIDZ, C. (1991). *Practitioner's Guide to Dynamic Assessment*. New York: Guilford Press.
- LIDZ, C. y J. ELLIOTT (eds.). (2000). *Dynamic Assessment: Prevailing Models and Applications*. Amsterdam: JAI Elsevier Science.
- LISKIN-GASPARRO, J. (1995). Practical approaches to outcomes assessment: The undergraduate major in foreign languages and literatures. *ADFL Bulletin*, 26: 21-27.
- MACHADO DE ALMEIDA MATTOS, A. (2000). A Vygotskian approach to evaluation in foreign language learning contexts. *ELT Journal*, 54/4, 335-345.
- MATHEWS, T. J. y C. M. HANSEN. (2004). Ongoing assessment of a university foreign language program. *Foreign Language Annals*, 37 (4): 630-640.
- MCALPINE D. y S. DHONAU. (2007). Creating a culture for the preparation of an ACTFL/NCATE program review. *Foreign Language Annals*, 40 (2): 247-259.
- MINICK, N. (1987). Implications of Vygotsky's theories for dynamic assessment. En Lidz, C. (Ed.), *Dynamic Assessment*, pp. 116-140. New York: Guilford Press.
- Norris, M. (2006). Addressing the challenges of program evaluation: One department's experience after two years. *The Modern Language Journal*, 90 (iv): 585-588.
- OVANDO, C. y R. PÉREZ. (2000). The politics of bilingual immersion programs. En C. Ovando y P. McLaren (eds.), *The Politics of Multiculturalism and Bilingual Education. Students and Teachers Caught in the Cross Fire*, pp. 149-165. Boston: McGraw Hill.
- PEARSON, L.; B. FONSECA-GREBER & K. FOELL. (2006). Advanced proficiency for foreign language teacher candidates: What can we do to help them achieve this goal? *Foreign Language Annals*, 39 (3): 507-519.

- POEHNER, M. E. (2007). Beyond the test: L2 dynamic assessment and the transcendence of mediated learning. *The Modern Language Journal*, 91(3), 323-340.
- POEHNER, M. (2008). *Dynamic Assessment: a Vygotskian approach to understanding and promoting L2 development*. Springer.
- POEHNER, M. y J. LANTOLF. (2005). Dynamic assessment in the language classroom. *Language Teaching Research* 9: 1-33.
- POEHNER, M. y P. REA-DICKENS (eds.). (Noviembre 2010). Número especial 'Addressing issues of access and fairness in education through dynamic assessment.' *Assessment in Education*. Official Journal of the International Association for Educational Assessment.
- POTOWSKI, K. (2007). *Language and identity in a dual immersion school*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- RAMÍREZ, A. (2003). El español en la sociedad estadounidense y la sociedad en el español. *Actas del Congreso La enseñanza bilingüe en Estados Unidos*. Instituto Cervantes de Chicago, 22-23 de noviembre, 2003. <http://cvc.cervantes.es/obref/espanol_eeuu/bilingue/aramirez.htm>
- RHODES, N. y I. PUFHAL. (2010). *Foreign language teaching in U. S. schools. Results of a national survey*. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics and Santillana USA.
- SCHNEIDER, E. y L. GANSCHOW. (2000). Dynamic assessment and instructional strategies for learners who struggle to learn a foreign language. *Dyslexia* 6: 72-82.
- STERNBERG, R. J. y E. L. GRIGORENKO. (2002). *Dynamic Testing. The Nature and Measurement of Learning Potential*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SWAIN, M. (2001). Examining dialogue: another approach to content specification and to validating inferences drawn from test scores. *Language Testing*, 18 (3), 275-302.
- TESCHNER, R. (Ed.). (1991). *Assessing Foreign Language Proficiency of Undergraduates*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- THERRIEN, M. y R. RAMÍREZ. (2000). The Hispanic population in the United States: March 2000. *Current population reports*, P20-535. Washington D.C.: U.S. Census Bureau.
- UCLA STEERING COMMITTEE (2000). Heritage language research priorities conference report. *Bilingual Research Journal*, 24. 4, 333-346.
- U. S. DEPARTMENT OF EDUCATION (2006). *National Security Language Initiative*. <<https://ed.gov/about/inits/ed/competitiveness/nsli/index.html?src=rt>>
- VALDÉS, G. (2006). Making connections. Second language acquisition research and heritage language teaching. En R. Salaberry y B. Lafford (eds.), *The art of teaching Spanish*, pp. 193-212. Georgetown University Press.
- VALDÉS, G., J. FISHMAN, R. CHÁVEZ y W. PÉREZ. (2008). Maintaining Spanish in the United States: Steps toward the effective practice of heritage language re-acquisition/development. *Hispania* 91.1, 4-24.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, M. A: Harvard University Press.
- WRIGHT, B. (2006). Learning languages and the language of learning. *The Modern Language Journal*, 90 (IV): 593-597.

Sobre la autora

Marta Antón, Ph. D

Associate Professor of Spanish

Director, Program in Spanish

Associate Director, Spanish Resource Center at IUPUI

Faculty Research Fellow, Indiana Center for Intercultural Communication

Department of World Languages & Cultures

Indiana University-Purdue University at Indianapolis

425 University Boulevard

Indianapolis, IN 46202

**Reflexiones
teóricas
(theoretical
reflections)**

Cambios en la perspectiva sobre la educación especial desde un enfoque inglés¹

(Changes in special education theory from an English perspective)

ISSN: 1889-4208

Recepción: enero 2010

Aceptación: enero 2010

Alan Dyson

University of Manchester

RESUMEN

Este artículo adopta una perspectiva histórico-cultural sobre el desarrollo de la teoría en la educación especial y la educación inclusiva. Argumenta que la teoría no se desarrolla solamente a través de un debate racional, sino a través del trabajo de grupos concretos que responden a las circunstancias en los que se encuentran. Desde esta perspectiva, el perfil del que disfruta la inclusión y otros conceptos asociados en Inglaterra puede considerarse como el resultado de un proceso continuado en el que diferentes concepciones en el campo de la educación especial interaccionan y compiten entre sí. El artículo rastrea estas interacciones en Inglaterra desde el final de 1970. Concluye que el significado de "inclusión" en el contexto inglés sólo puede entenderse en relación con el proceso del cual ha emergido. Inevitablemente, este proceso continuará, con el resultado de que la actual hegemonía de la que disfruta el discurso de la inclusión cederá eventualmente a otras formas de pensar.

ABSTRACT

This paper adopts a historical-cultural perspective on the development of theory in special and inclusive education. It argues that theory does not develop solely through rational debate, but through the work of particular cultural groups responding to the circumstances in which they find themselves. Viewed from this perspective, the high profile enjoyed by 'inclusion' and associated concepts in England can be seen as the outcome of a continuing process in which different understandings in and around the field of special education interact and compete with one another. The paper traces these interactions in England from the late 1970s. It concludes that the meaning of 'inclusion' in the English context can only be understood in relation to the process out of which it has emerged. This process will inevitably continue, with the result that current hegemony enjoyed by the discourse of inclusion will eventually yield to other ways of thinking.

(Pp. 69-84)

PALABRAS CLAVE

Inglaterra, educación inclusiva, educación especial, perspectivas histórico-culturales

KEY WORDS

Theory; England; inclusive education; special education; historical-cultural perspectives

¹ Este artículo es una traducción del siguiente trabajo: Dyson, A. (2007): *Sonderpädagogische Theoriebildung im Wandel – ein Beitrag aus englischer Sicht*. In: C. Liesen, U. Hoyningen-Süess & K. Bernath (eds.), *Inclusive Education: Modell für die Schweiz?* Bern: Haupt, 93-121. Cuenta con las debidas autorizaciones para ser reproducido en esta revista.

Introducción

Este artículo considera el modo en el que la perspectiva sobre la educación especial ha evolucionado en Inglaterra² durante los últimos años y las direcciones que puede o debería estar tomando en estos momentos. No obstante, hay que empezar considerando el concepto de “teoría” y lo que entendemos por su “desarrollo”. A menudo, trabajamos con la teoría de forma descontextualizada, como si existiera en un mundo aislado, completamente distinto del ámbito de trabajo de la política y de la práctica. Consideramos la “teoría” como un “adelanto” a través de un proceso de debate racional en el cual las teorías que compiten se examinan en términos de su lógica interna y de sus argumentos, y en el que la teoría “más fuerte” gana cuando los científicos valoran sus cualidades superiores y comienzan a adherirse a ella. Actualmente, en Inglaterra y en otros muchos países, existe un razonamiento basado en que los últimos avances teóricos sobre la educación especial se enmarcan dentro del discurso de “inclusión”, y este discurso sobrepasa a las teorías competidoras por su naturaleza inherentemente más lógica y convincente.

Sin embargo, en este punto quisiera adoptar una perspectiva distinta, tomando como base el trabajo realizado junto con Alfredo Artiles (Artiles & Dyson, 2005) al desarrollar una perspectiva histórico-cultural para el análisis comparativo de la educación inclusiva. Esta perspectiva, tal y como la entendemos, se centra en los procesos teóricos que aparecen en determinados contextos culturales e históricos. Se interesa por la forma en la que las personas intentan crear significado en sus mundos teorizando sobre ellos, cómo (esas teorías) están limitadas a la creación de significados dentro de estos contextos, y cómo esas teorías reflejan corrientes contradictorias

dentro de esos contextos, con el resultado de que no pueden ser ni totalmente coherentes ni enteramente explícitas. En este sentido, “inclusión” como concepto teórico, por ejemplo, no debería observarse como un resultado lógico triunfante de un proceso basado en el debate racional –o al menos, no completamente. En vez de eso, es el producto de grupos culturales en particular –de académicos, profesionales o abogados, por ejemplo– que responden, en un determinado momento histórico, a los contextos en los que ellos mismos se encuentran y que se reflejan en sus propias teorías. Además, la forma en la que se teoriza sobre la inclusión y la forma en la que esas teorías se entienden reflejará no solo amplias corrientes socio-culturales, sino también los contextos sistémicos e institucionales en los que las teorías tienen lugar. En otras palabras, las hipótesis de inclusión en Inglaterra pueden tener significados distintos de otras teorías de inclusión en Suiza, y las creencias de inclusión en una escuela de Inglaterra pueden tener un significado distinto de otras creencias en otra escuela.

1. Teorías sobre la educación especial en Inglaterra

Como quiera, las teorías de inclusión son un fenómeno reciente en el contexto de este país, donde solo emergieron en la literatura erudita durante la mitad de los años noventa (consultar, por ejemplo, Clark et al., 1995, por poner un ejemplo temprano) y en las obras políticas a partir del año 1997 (en DfEE, 1997). Por lo tanto, en el concepto de “necesidades educativas especiales” se encuentra un punto de salida más apropiado, el cual se desarrolló durante los años 70 y se incluyó en los textos políticos a través del Informe de Warnock de 1978 (DES, 1978).

² En el Reino Unido, la educación es una responsabilidad (abarcando un gran ámbito de disposiciones) que recae sobre las administraciones de Irlanda del Norte, Escocia y Gales. Paradójicamente, el gobierno del Reino Unido es directamente responsable de la educación en Inglaterra. Dado que los 4 sistemas se han desarrollado de forma distinta, debo limitarme a la situación en Inglaterra, tratando así con literatura que (independientemente de su origen) ha contribuido a la reflexión de la situación en Inglaterra.

Ese informe se encaminó hacia la legislación con la Ley de Educación de 1981 y estableció tanto los procedimientos como los conceptos que todavía, en gran parte, sirven para informar sobre el sistema de educación especial en Inglaterra. Posiblemente, sea cierto que la mayor parte de lo que se ha dicho o escrito sobre necesidades educativas especiales en Inglaterra desde ese momento se ha posicionado a favor o en contra del marco conceptual establecido por Warnock.

El Informe de Warnock fue el producto de un amplio ámbito de crítica con respecto al sistema de educación especial firmado con la Ley de Educación de 1944. En esencia, ese sistema, como muchos otros en el mundo, se apoyaba en la creencia de que era posible diferenciar entre niños con y sin “dificultades” y entre distintas categorías de dificultades, y que la educación de niños con distintos tipos de dificultades requería su ubicación en distintos tipos de escuelas especiales. De hecho, en Informe de Warnock negó cada una de estas creencias. El uso de “dificultades” como un criterio para determinar un apoyo especial, sostenía, era inadecuado. Había muchos niños que experimentaban dificultades en la escolarización, sugirió. A veces, esas dificultades no podían atribuirse a discapacidades particulares, e incluso en los casos donde se pudo, esas discapacidades eran a menudo tan complejas que no encajaban nítidamente en ninguna categoría de diagnóstico o apoyo. Muchos niños que tenían dificultades se ubicaban en escuelas comunes, regulares, y muchos otros podían verse escolarizados en ese tipo de escuelas si se ponían en práctica los mecanismos apropiados de ayuda. No se podía asumir, por tanto, que estas dificultades necesariamente pidieran la ayuda de una escuela especial.

Como alternativa al enfoque existente sobre “categorías de discapacidades”, por tanto, Warnock propuso la adopción del concepto de “necesidades educativas especiales”, las cuales se habían desarrollado en los últimos años (Guilford, 1971). La principal diferencia no se establecía entre los niños discapacitados y los que no lo son, sino entre los niños que podían aprender

adecuadamente dentro de las condiciones ofrecidas para la mayoría de sus compañeros y aquellos que no podían. Este último grupo necesitaba algún elemento “especial” para que fueran capaces de aprender. No obstante, ese apoyo “especial” no tenía por qué ofrecerse necesariamente en escuelas de educación especial, y podría no estar determinado por ningún proceso de diagnóstico médica. En vez de eso, una evaluación educativa esencialmente individualizada se requería para descubrir lo que se debía hacer para que el niño pudiera aprender de forma eficaz. Sobre la base de esta evaluación, se podía ofrecer la ayuda más apropiada en la forma y lugar a cada individuo.

Aunque las recomendaciones no se pusieron en práctica de manera total, y aunque algunos detalles que se implementaron se han ido modificando progresivamente, hay un conjunto de características del “acuerdo” de Warnock que se han mantenido constantes. No solo proporcionan los cimientos para la teoría y la práctica, sino que también abarcan formas de teorizar sobre la educación especial las cuales han inspirado a siguientes eruditos o han proporcionado unos pensamientos contra los que los estudiosos han podido reaccionar. En resumen, son los siguientes:

1.1. El abandono de los criterios

Al abandonar la noción de “categorías de dificultades”, Warnock también abandonó la idea de que se podía aplicar un sólido criterio para el diagnóstico con los niños que experimentaban dificultades en la escuela. En lugar de eso, los juicios sobre si un estudiante tenía o no necesidades educativas especiales y el apoyo más apropiado debían hacerse sobre casos individuales. Mientras que esta medida puede haber introducido flexibilidad y sensibilidad considerables con respecto a las circunstancias individuales dentro del sistema inglés, y dado que redujo la habilidad del personal médico para decidir sobre asuntos educativos, también eliminó todos los criterios “objetivos” para tomar decisiones sobre estas necesidades.

Como resultado, la nueva “meta-categoría” de necesidades educativas especiales es extremadamente flexible. Se trata también de una categoría alrededor de la cual aparecen debates casi inevitablemente ya que individuos y grupos con distintos intereses se unen entre ellos para asegurar los mismos objetivos en casos particulares. Docentes, padres y autoridades locales, especialmente, suelen sentirse como extraños cuando intentan respectivamente, por ejemplo, apartar a los niños problemáticos de sus aulas, asegurar un nivel de suministros alto para sus hijos, o dominar los limitados fondos públicos eficientemente. Como es lógico, por tanto, las necesidades educativas especiales en Inglaterra son un ámbito altamente politizado.

1.2. La individualización e independencia del contexto para las necesidades educativas especiales

La ausencia de criterios rotundos en el sistema inglés individualiza el concepto de niños con dificultades considerando esas dificultades como peculiares de cada caso específico y que demanda una evaluación personalizada. La idea principal a la hora de determinar la ubicación y el tipo de ayuda, por tanto, no es “¿qué necesita esta categoría de alumno?” sino “¿qué necesita este alumno en particular?”. Así, esta individualización se centra en las características de niños específicos que los hacen distintos a sus compañeros. Por tanto, aparta la atención de las características de la escuela o del ambiente social más amplio el cual determina el contexto en el que aparecen las dificultades de los niños y que puede, en cierto sentido, producir esas dificultades.

Hasta cierto punto, este último problema se reconoció en el Informe de Warnock, el cual afirmaba que:

“Algunas condiciones de impedimentos, en especial trastornos en la conducta, pueden surgir o acentuarse por factores en la escuela, como por ejemplo sus pre-

misas, su organización o personal. En estos casos, es posible que la evaluación necesite centrarse en la institución, el ambiente en clase o el docente así como en el niño en particular...”

(DES, 1978: 4.33)

En principio, esta apreciación podría haber conducido a un entendimiento de las necesidades educativas especiales dentro de las que las dificultades de los niños se veían como el resultado de una interacción entre las características de los niños y los procesos y prácticas en sus escuelas. Sin embargo, la posibilidad de un entendimiento así actualmente en auge se limita por una serie de factores. Primero, las evaluaciones se realizan caso por caso. No hay ningún mecanismo formal dentro del sistema inglés para las necesidades educativas especiales donde se pueda llevar a cabo la adecuación de prácticas en la escuela y en la clase para grupos de alumnos en particular –y, de hecho, la ausencia de categorización lucha en contra del desarrollo de estos mecanismos. Segundo, las características de las escuelas y aulas tienden a aceptarse como dadas de antemano. Siguiendo a Warnock, las necesidades especiales se entienden como necesidades por:

“... un apoyo adicional a, o incluso distinto de, el apoyo educativo que se ofrece de manera general a los niños de su edad en las escuelas...”

(Ley de Educación de 1996, mencionada en DfES, 2001c: 1.3)

Según esta afirmación, no existe ningún problema en la naturaleza y adecuación de “las provisiones que se hacen de manera general”, de modo que si los niños luchan dentro de esa ayuda, el foco de atención se mueve hacia la identificación de lo que causa sus dificultades, y no hacia la naturaleza de esta ayuda establecida. Tercero, y continuando con este asunto, el proceso de evaluación no dispone de mecanismo formales para evaluar la ayuda. Es una evaluación del niño expresamente, con las aportaciones principales por parte del colegio, el cual es poco probable que reconozca sus propias faltas y, en muchos casos, encabezadas por un psicopedagogo cuya experiencia se basa en evaluar las características cognitivas de los niños junto con quién puede tener la

oportunidad de evaluar esa ayuda actual y quién no. Es más, normalmente su resultado es un programa educativo individualizado (una adaptación curricular) y un conjunto de recursos individuales en lugar de un programa más general para examinar las prácticas tanto en el colegio como en clase.

También, la falta de una perspectiva definitiva dificulta la labor de los profesionales y de los especialistas en el sistema de necesidades educativas especiales a la hora de identificar las causas de las dificultades educativas comunes en ciertos grupos de niños. En particular, hay una correlación significativa entre el ambiente social –especialmente en términos de clase social, etnia, sexo y sus correspondientes interacciones– y el éxito académico (Gillborn y Mirza, 2000). Lógicamente, de hecho, muchos de los niños que experimentan dificultades educativas y se encuentran dentro del sistema de necesidades educativas especiales también se enmarcan dentro de un nivel socio-económico desfavorecido (Croll y Moses, 2000, Dyson et al., 2004). Sin embargo, como la propia Warnock afirmó seguidamente (Warnock, 1999, 2005), su comité tenía vetado expresamente el análisis de las relaciones entre el ambiente social y las dificultades educativas. Así, de la misma manera que los especialistas señalaron en su momento, el acuerdo de Warnock carece de contexto social (Lewis y Vulliamy, 1980, 1981). Dado que las necesidades se entienden como algo individual, la estructura más fundamental de la relación entre contexto social y dificultad educativa no puede llevarse a cabo mediante el sistema de necesidades educativas especiales.

1.3. Una visión social

El sistema educativo dentro del cual se formuló el Informe de Warnock había emergido como para de un programa de reforma social más amplio al final de la Segunda Guerra Mundial. Al mismo tiempo que el desarrollo en el sistema sanitario y la asistencia social, sentó las bases de razonamientos sobre el deber del estado a la hora de proveer a sus ciudadanos con beneficios y,

específicamente, protegerlos de los “cinco grandes demonios”: la necesidad, la enfermedad, la ignorancia, la miseria y el desempleo (Timmins, 2001). En muchos sentidos, como Welton ha observado, el acuerdo de Warnock era “un superviviente de un proyecto social más amplio” (Welton, 1989: 21). Esta visión social es evidente en el razonamiento de Warnock: el deber del estado (representado por las autoridades locales en asuntos de educación) por identificar las “necesidades” de niños y ofrecer la ayuda más adecuada para reunir estas necesidades –de la misma manera que es también la responsabilidad del estado garantizar que sus ciudadanos no están hambrientos, o tratarlos cuando caen enfermos. El informe completo expone lo siguiente:

“... la educación, tal y como la concebimos, es un bien extraordinario específicamente dirigido a todas y cada una de las personas. Existe, de esta manera, una obligación bien definida por educar a los que sufren las discapacidades más severas por la simple razón de que se trata de personas. Ninguna sociedad civilizada puede estar satisfecha solo con cuidar de estos niños; se debe buscar en todo momento maneras para ayudarlos, aunque de forma lenta, a conseguir los objetivos educativos que hemos establecido”.

(DES, 1978: 1.7)

Mientras que aquí se puede observar un interés en particular hacia los derechos de los niños a la educación, el discurso cambia rápidamente hacia un matiz social de los términos “ayuda”, “obligación social” y “objetivos educativos” mencionados en el sentido más amplio de los conceptos (consultar DES, 1978: 1.4). El derecho de una ubicación establecida no tiene sentido, ni la ayuda hacia un tipo en particular, ni hacia experiencias curriculares en particular. Se trata de asuntos que requieren un juicio por parte de profesionales. De hecho, puede ser relevante el hecho de que incluso el limitado derecho a la educación se aseguró solo a algunos niños –aquellos con “graves discapacidades”– en 1970, unos años antes de la puesta en práctica de la comisión de Warnock, cuando las responsabilidades de esta ayuda se intercambiaban entre el sistema sanitario y el sistema educativo.

2. Desarrollo posterior

Es cierto que algunos de los detalles del sistema perfilados por el Informe de Warnock han cambiado más adelante. Para tomar algunos de los ejemplos más recientes, el papel dominante de las LEAs se ha debilitado y la autoridad de los padres ensalzada por el establecimiento de un Tribunal de Necesidades Educativas Especiales y Discapacidad al que los padres pueden apelar si no están de acuerdo con las decisiones de la LEA. Así mismo, la suposición a favor de la ayuda principal se ha incrementado gracias a la Ley de Educación de 2002, que reformuló y redujo los ámbitos en los que los lugares principales se podían rechazar. A pesar de estos cambios, sin embargo, las estructuras más amplias del sistema continúan sin cambiar desde lo que ya preveía Warnock y, más importante, los fundamentos conceptuales del sistema siguen sorprendentemente similares. En otras palabras, los discursos políticos, científicos y un gran conjunto del trabajo académico continúa valorando las necesidades educativas especiales como un elemento en aumento con respecto a los estudiantes y como una llamada de atención hacia los profesionales benévolo, los cuales actúan como agentes del estado y luchan por los intereses del niño.

En el resto del contenido de este artículo, además, quisiera hacer una reseña sobre algunas de las mejoras ocurridas después de Warnock – y, particularmente, las más recientes- con respecto al estudio de este campo, para ubicar estos desarrollos dentro del marco diseñado por el sistema de Warnock y considerar futuras mejoras que pudieran resultar oportunas.

2.1. La política de educación especial

Una tendencia de crítica influyente proviene de lo que se podría llamar de forma general una perspectiva “política”. Esta crítica ha cuestionado las credenciales sociales que pertenecen al sistema de necesidades educativas especiales, defendiendo que, le-

jos de conducirse por lo que más interesa a los niños, actúa para proteger los intereses de grupos sociales ya privilegiados por el status quo. En este sentido, la definición de necesidades educativas especiales, el mantenimiento de un sistema de necesidades educativas especiales puede observarse como un conjunto de actuaciones políticas por el que un grupo social ejerce poder sobre el otro. Los niños con necesidades especiales no son etiquetados con tal concepto con el fin de que los profesionales benévolo aseguren su bienestar, sino con el fin de reducir una amenaza para el status quo la cual de otra manera podría surgir. Puede ser, por poner un ejemplo, una manera de apartar niños problemáticos de la corriente dominante, o de evitar reformas políticas y prácticas que favorezcan ciertos grupos de poder, o de sustituir pequeños fondos para una mayor inversión en el sistema educativo.

Versiones anteriores a esta crítica (consultar, por ejemplo, Barton, 1988, Barton y Landman, 1993, Barton y Tomlinson, 1981, 1984, Tomlinson, 1982, 1985) subrayaron el papel del las estructuras sociales más amplias como la clase, etnia y sexo, observando la representación desproporcionada de los grupos sociales desfavorecidos en el sistema de necesidades educativas especiales y la especulación del papel de ese sistema como una válvula de seguridad, permitiendo al sistema principal perseverar con prácticas sin reformar. Algunos en particular centran su atención en la forma mediante la que las personas discapacitadas se mantenían dentro de un grupo marginal, negándose el acceso a los bienes sociales – como la participación en escuelas regulares- que para otros daban por consentido (Oliver, 1988, 1990). Los discapacitados eran, seguía así el argumento, “oprimidos” (Abberley, 1987) y tenían que encajar en un lucha política si querían contrarrestar estas prácticas opresivas.

Versiones posteriores han explorado en mayor profundidad los procesos gracias a los cuales esa “opresión” funciona. Mientras tanto, han tendido a trasladarse del análisis de la opresión estructural hacia los procesos “micro-políticos” (Benjamin, 2002) que marginan y excluyen. En particular,

tal vez bajo la influencia de Foucault (ver, por ejemplo, Allan, 2000), se han centrado en cómo las diferencias entre los humanos llegan a ser “conocidas”, consideradas de distintas maneras, y cómo este poder para saber, para conocer otorga el poder para actuar sobre lo que es conocido. Desde esta perspectiva, el sistema de necesidades educativas especiales, con toda su parafernalia y designación, y su equipo conceptual de “necesidad” y “especialidad”, constituye una manera particular de ver a los niños que se enmarcan dentro de esta categoría, y esta manera de conocer hace posible para estos niños actuar basándose en métodos que los segregan de la corriente principal, que los culpan tanto a ellos como a sus familias por sus dificultades, que reducen sus oportunidades en la educación, etc. Se ha prestado mucha atención, por tanto, a las palabras que designan a los niños más vulnerables a estos procesos (ver, por ejemplo, Corbett, 1996), con el fin de deconstruir las reivindicaciones de ciertas ideas establecidas por el sistema de educación especial (Thomas y Loxley, 2001) y desacreditar las autoridades que se crean mediante estos procesos a favor de otras identidades por las que los propios grupos marginales llegan a conocerse y ser conocidos de una manera más positiva y más convincente. En este último caso, las luchas políticas entre las estructuras opresivas con respecto a clase, sexo y etnia se transforman en “políticas de reconocimiento” (Slee, 1998) en las que la gente lucha por la apreciación de la identidad que ellos mismos construyen en lugar de por otras identidades que otros han colocado sobre ellos.

2.2. La reforma en los colegios

En los últimos años, Inglaterra ha pasado por varios movimientos de reforma educativa, basados en el supuesto de que los colegios pueden “mejorarse” para llegar a ser más “efectivos” (Teddle y Reynolds, 2000) y aumentar los logros educativos de todos los estudiantes. Por lo general, estas refor-

mas han eludido el sistema de necesidades educativas especiales. No obstante, han causado un movimiento de crítica por parte de los eruditos que han observado la ausencia de una perspectiva de justicia social convincente en las reformas y una aparente contradicción entre las nociones apenas concebidas de “efectividad” y unos objetivos más amplios de inclusión (Armstrong, 2005, Bines, 2000, Booth et al., 1998, Dyson, 2005, Slee et al., 1998, Thomas y Dwyfor Davies, 1999). En muchos sentidos, estas críticas forman parte de una tradición existente en Inglaterra desde hace mucho tiempo basada en intentos por conceptualizar y desarrollar una forma de “educación exhaustiva dentro de una comunidad” (Booth, 2000: 64) en la que todos los niños acudirían a una escuela regular, común, y disfrutarían de las mismas oportunidades.

Desde este punto de vista, el acuerdo de Warnock era prometedor en el sentido de que parecía sostener la posibilidad de una conceptualización interactiva de necesidades educativas especiales que condujera hacia la reforma de esas condiciones y prácticas en las principales escuelas que generaron o contribuyeron a las dificultades de los niños. Por otra parte, y por las razones ya mencionadas, esta promesa nunca se materializó. Los analistas, entonces, se han centrado en estudiar los defectos de escuelas tal y como los tenemos actualmente, explorando el papel que desempeñan las necesidades educativas especiales al ocultar esas faltas, creando una visión alternativa de cómo podrían ser las escuelas.

Aunque el trabajo dentro de esta tradición es variado y a veces más empírico que teórico, es tal vez posible detectar una tendencia más amplia. En los años inmediatamente después de Warnock, parece que una gran esperanza se haya adjuntado a la creación de estructuras nuevas – departamentos de refuerzo, coordinadores de necesidades especiales, recursos, etc. –, las cuales permiten que las escuelas regulares den respuesta a un ámbito más amplio de diversidad en los estudiantes del que podían recrear con la estructura básica tradicional de profesorado. Ya que las críticas (Bines, 1986, Dyson

y Millward, 2000, Golby y Gulliver, 1979) demostraron de hecho cómo los movimientos sucesivos en estos departamentos simplemente reproducen unos modelos existentes de exclusión con formas nuevas, la atención se dirigió hacia los procesos culturales fundamentales en las escuelas que conducen a ser más o menos acogedor hacia la diversidad educativa y que dan forma al modo en el que cualquier estructura funcionará en la práctica (consultar, por ejemplo, Ainscow, 1999, Ainscow et al., versión impresa). No es casualidad, de este modo, que las actividades académicas y los defensores de la inclusión en Inglaterra han diseñado recientemente un *Índice de la Inclusión* (Booth & Ainscow, 2002) con el fin de guiar a los colegios a través del proceso de un “desarrollo inclusivo escolar”, y que toma la forma de crítica exhaustiva hacia prácticas escolares contra los principios de inclusión en las que todos los miembros de la comunidad escolar deben participar. Esto es muy distinto de los intentos durante los años 80 para hacer de las escuelas unos lugares más sensibilizados con la diversidad designando un único “coordinador de necesidades especiales”, pero comparte con esta iniciativa la idea de que, tal y como Booth mencionó hace tiempo, “las necesidades especiales son aquellas que no encuentran respuesta en los colegios” (Booth, 1983: 41).

2.3. Reintegración en el contexto social

El acuerdo de Warnock, como ya hemos señalado, saca las dificultades de los niños del contexto no solo pasando por alto de manera efectiva la contribución del contexto escolar hacia esas dificultades sino también separando la “necesidad” individual del contexto social más amplio desde el que nace. Durante los años posteriores a Warnock, y en especial a partir de la elección del primer nuevo gobierno laborista en 1997, la cuestión de la desventaja social y educativa ha recibido una atención considerable por parte de los eruditos y políticos. De forma interesante, no obstante, estos desarrollos han tenido lugar fuera del sistema de necesidades educativas especiales.

Este hecho es más notable desde que la política gubernamental se ha centrado durante los últimos años en dirigirse y (en sus propios términos) teorizar sobre la relación social entre desventaja y educación. En términos más generales, ha articulado una idea –aunque no de manera totalmente coherente (Levitas, 1998, 2003)– de “exclusión social” (SEU, 2001, 2004), la cual considera a ciertos grupos fuera del acceso a bienes sociales y procesos sociales atractivos mediante una serie de factores conectados que crean barreras para ellos. Uno de estos factores es, indiscutiblemente, el bajo logro educativo, el cual reduce la competitividad del país en una economía globalizada. Muchas de las reformas educativas tomadas por el Gobierno, de este modo, se han encaminado hacia la ruptura de esta conexión entre desventaja y éxito. Se le ha dado al sistema de necesidades especiales una orientación explícita hacia el logro –un programa de acción reciente por las necesidades educativas especiales, por ejemplo, se tituló de forma significativa “Quitando Barreras hacia el Éxito” (DfES, 2004). Tal vez es más relevante el hecho de que las intervenciones disponibles en un nivel reducido de logros dentro del sistema de necesidades educativas especiales se ha complementado con un conjunto de estrategias en los colegios regulares y sin recursos para los procedimientos de necesidades especiales (consultar, por ejemplo, DfES, 2001b), junto con la reformulación tanto del apoyo educativo como del sanitario y social para niños y familias, sin tener en cuenta si se han identificado formalmente como poseedores de necesidades educativas especiales (DfES, 2003). Estas prácticas políticas pueden plantear sin duda desafíos para la conceptualización de las necesidades educativas especiales en el acuerdo de Warnock.

Como es lógico, estas políticas se han acompañado de un considerable esfuerzo dentro del campo académico. Sin embargo, a pesar de que, tal y como hemos visto, el sistema de necesidades educativas especiales sigue estando poblado de niños procedentes de ámbitos sociales desfavorecidos, se ha conectado relativamente poco de esta

teoría con las necesidades educativas especiales. Afortunadamente, hay excepciones. Mittler (2000) ha intentado unir los términos desventaja, discapacidad y necesidades educativas especiales. Asimismo, hay un número de colecciones editadas en las que estos temas se han tratado conjuntamente, aunque con un intento poco definido a la hora de desarrollar un enfoque teórico general con el fin de relacionarlos (ver, por ejemplo, Campbell, 2002, Hayton, 1999, McNeish et al., 2002). Ciertamente, se ha aceptado de nuevo un compromiso con *algunos* aspectos del contexto social por parte de eruditos con interés hacia el sistema de necesidades especiales. Las perspectivas políticas que hemos subrayado de antemano son intentos por unir un análisis de las necesidades educativas especiales con el interés hacia una sociedad más amplia. Sin embargo, como he tratado en otra obra (Dyson, 2002), el énfasis en una política de conocimiento y de acceso a la escolarización regular no puede ser totalmente relevante para niños de ambientes desfavorecidos, en los que hacer algo con esas desventajas y con los efectos negativos en el éxito educativo son asuntos más apremiantes.

Lo que esta idea señala es el predominio de un pensamiento, dentro de los desarrollos teóricos posteriores a Warnock, cuyos orígenes se establecen en la discapacidad. Tal y como Booth sugiere, existe la posibilidad de que haya “una nube ideológica que reinventa la primacía de la discapacidad” en este campo (Booth, 2000: 64). Una de las razones para este pensamiento puede ser que el acuerdo de Warnock incorporó dentro de las nuevas categorías de necesidades educativas especiales tanto a los niños con discapacidades como a un gran número de niños cuyas dificultades están relacionadas de alguna manera con su ambiente social. Este hecho, de forma sucesiva, ha generado una tendencia para los estudiosos y defiendo la búsqueda de sinergias entre estos dos grupos y el desarrollo de marcos teóricos y conceptuales (consultar, por ejemplo, Oliver, 1988). Por otra parte, el desarrollo de estos marcos ha tenido lugar dentro de una noción de las necesidades educativas espe-

ciales separada del contexto, una tradición dentro de la erudición con respecto a la desventaja educativa fuera del campo de necesidades especiales, y la aparición de grupos de presión bien organizados en defensa de la discapacidad, con abanderados elocuentes y críticos altamente desarrollados con respecto a la defensa de la discapacidad. Todo esto es lógico, por tanto, si el pensamiento ha tendido a ser dominado por una perspectiva desde la discapacidad. Este fenómeno ha sido especialmente evidente en el desarrollo de las teorías sobre inclusión, las cuales pasamos a describir.

2.4. Inclusión y todo lo que conlleva

Una explicación para la falta de conexión con estas mejoras políticas es la preocupación por parte de las comunidades intelectuales y de apoyo centrada en el concepto de inclusión. Como Clough (2000) señala, la inclusión, en Inglaterra al menos, es cualquier cosa excepto un conjunto coherente de conceptos o posiciones teóricas. Más bien, tiene sus orígenes en múltiples agrupaciones de pensamientos y críticas, no solo los expuestos aquí. Tal vez por esta razón debe conseguir establecer algo de hegemonía sobre la ideología en este campo, ya que los analistas individuales (y, de hecho, el propio Gobierno) pueden usar el lenguaje de la inclusión con el fin de reunir un apoyo e incluso cualquier otra cosa que deseen.

Una corriente de pensamiento sobre la inclusión nace de los esfuerzos durante muchos años para ubicar y mantener a estos estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de la corriente principal en lugar de en escuelas especiales. Tal y como Stakes y Hornby (1997: 9) señalan, el informe de Warnock, a menudo se entiende de forma errónea como el origen de estos esfuerzos que, en verdad, son anteriores a su publicación. Sin embargo, Warnock fue relevante a la hora de formular un sistema dentro del cual podía ofrecerse un “apoyo especial” tanto en las escuelas regulares como en las especiales, y en el que la iden-

tificación como “sujeto con necesidades educativas especiales” no suponía automáticamente la ubicación en una escuela especial. Esta noción de lo que en su tiempo se llamó “integración” es pragmática y permisiva. Como ya hemos resaltado, se basa en el juicio profesional con respecto a lo que más interesa al niño, y no en ninguna afirmación sobre sus derechos.

En los años posteriores a Warnock, el pensamiento sobre estos asuntos se ha desarrollado en tres direcciones, ya que el idioma en el que se discuten se ha trasladado de “integración” a “inclusión”. Primero, en términos políticos, ha habido un cambio parcial de un punto de vista burocrático a uno consumista sobre las decisiones de ubicación. El concepto de “necesidad”, evaluado por especialistas e introducido como resultado de la toma de decisiones burocráticas, se ha encaminado hacia la prioridad de los deseos de los padres. La Ley de Educación de 1993, por ejemplo, estableció un Tribunal al que los padres podían apelar si no estaban satisfechos con las decisiones de la autoridad educativa local. Por consiguiente, la Ley de Necesidades Educativas Especiales y Discapacidad del año 2001 reformuló las condiciones por las cuales los niños podían ser rechazados de una ubicación escolar regular, con lo que desapareció la incapacidad de la escuela regular por dar cabida a las necesidades de los niños. Con todo, estos cambios probablemente, tal y como el Gobierno declara, eliminan ciertas barreras hacia la inclusión (DfES, 2001a). Pero se mantiene una conceptualización burocrática (una escuela regular puede rechazar a algunos niños si su inclusión es incompatible con la educación eficaz de los otros) y, lo que es más importante, no es necesario ofrecer este tipo de colegios si los padres no lo desea. Los padres de niños con necesidades educativas especiales, por tanto, actuando como consumidores de la educación, “eligen” efectivamente su tipo de ubicación, de la misma manera que los padres de otros niños pueden (con ciertas limitaciones) elegir las escuelas para sus hijos.

Segundo, ha existido una reacción en contra de estas conceptualizaciones burocráti-

cas y (más adelante) consumistas. Muchos eruditos y defensores han buscado la manera de distinguir entre lo que Roaf y Bines llaman “necesidades, derechos y oportunidades” (Roaf & Bines, 1989). En particular, han discutido acerca de la inclusión como un derecho del niño, sin mezclarse con consideraciones administrativas o con los deseos de los propios padres de estos niños (consultar, por ejemplo, CSIE, sin fecha). Estos argumentos tienen mucho en común con las perspectivas políticas sobre la discapacidad que ya hemos señalado anteriormente. Las dificultades con las experiencias de niños en colegios y, de manera más general, con las experiencias de personas discapacitadas en la sociedad deben entenderse no como el resultado de sus características individuales (especialmente, sus discapacidades) sino como un resultado inevitable del error por parte de las instituciones y sociedad principales a la hora de reconocer y responder hacia esas características. La consecuente denegación de acceso a esas instituciones y a otras oportunidades más amplias solo pueden contrarrestarse mediante un enfoque que considere el acceso y la oportunidad como derechos absolutos que no se pueden difuminar por el simple hecho de que los individuos posean características con las que las instituciones encuentren difícil tratar. Como Armstrong defiende:

“La inclusión se refiere a un proyecto serio de lucha cultural y cambio en el que aquellos que “presiden la exclusión” estarán completamente conectados, manteniendo el status quo o desmantelando estructuras y prácticas que han ayuda a construir y mantener, o incluso abandonar el campo... Lo que se necesita es un examen exhaustivo de los múltiples niveles y conductos mediante los que la exclusión tiene lugar. La inclusión, de este modo, se centra en el cambio cultural dentro de todas las áreas sociales, personales y de la vida política... De forma crucial, debe suponer un proceso o conjunto de procesos que se basen en una reevaluación de las premisas en las que se basan los sistemas educativos.”

(Armstrong, 2003: 256)

En términos educativos, por supuesto, un enfoque así da la vuelta de manera eficaz a la definición de Warnock sobre necesidades educativas especiales.

Tercero, el concepto de inclusión se ha desarrollado gracias a un proceso de extensión progresiva. Estudiosos y defensores –y de hecho, también políticos– han notado que el asunto de la ubicación no es el único con el que se enfrentan los niños con necesidades educativas especiales. A pesar de la relevancia de que a algunos de esos niños se les niega el acceso a ubicaciones regulares, ésta no es la única forma de exclusión a la que se tienen que enfrentar. En algunos casos pueden encontrar restricciones de tipo curricular, interacciones sociales limitadas, enseñanza débil. Pueden ser menos valorados por las escuelas, sus logros pueden ser menos que los de sus compañeros y el nivel de vida más restringido. Además, estos niños no son los únicos que afrontan casos de exclusión parecidos dentro del sistema educativo. Casos similares surgen, por ejemplo, con respecto a niños pertenecientes a minorías étnicas, niños de familias más pobres, niños expulsados del colegio por razones disciplinarias, etc.

Consideraciones como éstas han conducido a algunos comentaristas hacia el desarrollo de conceptualizaciones más amplias del término inclusión, intentando así agrupar estos asuntos variados pertenecientes a grupos muy distintos bajo la misma definición. El *Índice de la Inclusión* (Booth & Ainscow, 2002) es especialmente relevante en este aspecto. Desarrollado por los principales eruditos de la inclusión, Tony Booth y Mel Ainscow, distribuido por el Gobierno en cada escuela del país y cada vez más usado en países más allá de Inglaterra, el *Índice* define la inclusión en términos, entre otros aspectos, de:

- “Valorar a todos los estudiantes y al personal de manera equitativa.
- Incrementar la participación de los estudiantes en las culturas, los currículos y las comunidades de escuelas locales, reduciendo su exclusión de éstos mismos.
- Eliminar barreras de aprendizaje y participación para todos los estudiantes, no sólo para aquellos con impedimentos o para los etiquetados como poseedores de “necesidades educativas especiales”...
- Observar las diferencias entre estudiantes como recursos para sostener el aprendizaje, y no como problemas que deben superarse.”

(Booth & Ainscow, 2002: 3)

Esta definición está, por supuesto, lejana de la definición burocrática característica de Warnock de *necesidad* y del enfoque exclusivo en los niños que recaen bajo una única categoría administrativa. No se trata, tal y como los autores señalan, de un asunto dentro de la educación, sino de una manera de *hacer* educación.

Hay, no obstante, una advertencia que se debe mencionar. Sugerimos anteriormente que el pensamiento basado en la discapacidad ha tendido a dominar la teoría sobre la educación de necesidades especiales hacia la posible exclusión de otros tipos de pensamientos basados en las experiencias de otros grupos marginales de estudiantes. Del mismo modo, es posible que la extensión progresiva de la inclusión haya permitido que una teoría basada en la discapacidad se aplique a grupos muy distintos. En relación a la inquietud de Booth sobre la “nube ideológica” diseñada por la “primacía de la discapacidad”, hay que destacar que el marco conceptual del *Índice* se construye desde los valores de diferencia, la mejora de la participación y la reducción de barreras. –todo altamente significativo en relación a la discapacidad, pero podría decirse que menos relevante con respecto a otros grupos cuya marginación posee otros orígenes. Diniz, por ejemplo, señala, en relación a su propia preocupación sobre asuntos de relaciones raciales, lo siguiente:

“La escasez en la conceptualización de la inclusión y la falta de atención hacia desigualdades sociales severas, incluyendo los “nuevos racismos” experimentados a través de conflictos globales, xenofobia, y migración masiva. Una reestructuración del discurso sobre la inclusión, por tanto necesita abarcar una interpretación más amplia de aquella exclusión social reconocida por los contextos políticos del mundo”.

(Diniz, 2003: 205)

Basándonos en esto, la actual hegemonía que goza teorizando sobre la inclusión es de alguna manera ambigua. Ciertamente, estas teorías agrupan muchas de las corrientes de pensamiento que hemos examinado aquí. Sin embargo, puede hacerse de muchas maneras tan flexibles como sin sentido, o imponiendo pensamientos de un contexto

a otros, o demandando una nueva división de pensamiento tal y como cada grupo la demanda, como Diniz, una nueva conceptualización en línea con sus propios intereses. Esto nos conduce, en consecuencia, a la pregunta de hacia dónde va a ir la teoría en el futuro.

3. Teorías sobre las necesidades educativas especiales: ¿hacia dónde?

En el prólogo por parte del editor de sus series centradas en un estudio sobre escolarización inclusiva (Benjamin, 2002), Thomas y O'Hanlon remarcan que:

“La `inclusión` se ha convertido en algo parecido a una palabra de moda internacional. Es difícil localizar su procedencia o el incremento en su uso a lo largo de las dos últimas décadas, pero lo que es cierto es que ahora se trata de una palabra *de rigor* para los documentos políticos, afirmaciones con ese fin y charlas políticas. Se ha convertido en un eslogan –casi de forma obligatoria dentro del discurso de las personas con un pensamiento adecuado”.

Éste es un juicio irrefutable –proviniedo particularmente, como de hecho lo hace, no de los oponentes de la inclusión, sino de los eruditos que han ofrecido importantes contribuciones para el desarrollo de la teoría en este campo. Sin embargo, dada la naturaleza ambigua del pensamiento con respecto a la inclusión, no puede estar muy separado de esta huella. Además, indica algunas características importantes de la forma en que este pensamiento se desarrolla.

La inclusión, como Thomas y O'Hanlon apuntan, no es un concepto que se pueda definir nítidamente dentro de un marco teórico completamente articulado. Más bien, se trata de lo que Edelman (1964) llama un “símbolo de condensación” –un término alrededor del que los puntos de vista, las actitudes y los pensamientos se pueden cristalizar, pero que por sí mismo es de alguna manera impreciso. En particular, “agrupa múltiples corrientes de pensamiento, de-

sarrolladas por múltiples escritores y defensores, y nunca se fusiona enteramente con esas corrientes formando una única posición bien definida (Clough, 2000, Dyson, 1999). Comoquiera, puede afirmarse lo mismo sobre los desarrollos examinados aquí. Al lado de la noción compleja y nebulosa de inclusión, vemos otras corrientes de pensamiento, cada una de las cuales toman distintos focos de atención y proceden desde distintas creencias, que pueden entrar en conflicto entre ellas y que es probable que cambien su significado por sí mismas con el paso del tiempo. Frecuentemente, hay sinergias productivas entre estas corrientes. Pero es muy diferente de afirmar que la época posterior a Warnock haya tenido un progreso inequívoco hacia una teoría de necesidades educativas especiales que exige lealtad entre su coherencia superior y su fuerza aclaratoria.

Como se ha indicado al comienzo de este artículo, tiene más sentido pensar en términos de procesos teóricos localizados en contextos histórico-culturales en particular. Distintos grupos de eruditos, defensores y políticos, a veces trabajando por separado y a veces trabajando juntos, han desarrollado distintos conjuntos de ideas según la forma en que se construyen, los elementos que tienen en cuenta y los que ignoran, y el nivel de coherencia interna y claridad en la estructura. En este sentido, las teorías que se han desarrollado pueden considerarse como “artefactos” producidos por particulares “comunidades de práctica” (Wenger, 1999), o “herramientas” producidas por grupos coordinados en tareas comunes (Engeström, 1999). Son apropiadas para el grupo que las ha producido, asumiendo las tareas que ellos mismo han establecido, dentro de los contextos en los que operan.

Una perspectiva así de teorías con respecto a este campo actúa como una advertencia hacia los intentos simplistas de tomar las herramientas desarrolladas en un contexto y usarlas en contextos distintos. En especial, la educación inclusiva tiene, como Thomas y O'Hanlon señalan, una “palabra de moda internacional” o, tal y como otros pensadores lo han descrito, una “agenda global” (Pi-

jl et al., 1997), fuertemente asesorada por los intentos de la UNESCO (1994, 1999, 2001) para crear un movimiento en todo el mundo. El gran peligro de esta globalización es que las conceptualizaciones del término inclusión desarrolladas dentro de un contexto nacional son trasladadas a otros contextos con la consideración más limitada de diferencias culturales y educativo-sistémicas entre ellos.

Se trata también de una advertencia hacia la creencia de que todos los asuntos que se tratan en este campo han sido correctamente identificados y nombrados. De nuevo, la inclusión goza de alguna de esa hegemonía en Inglaterra y en otros muchos países, en el supuesto de que abarque todas las posibles preocupaciones que puedan surgir con respecto a niños que experimentan dificultades en la escuela. Los eruditos de la inclusión tienden a poner la frase de necesidades educativas especiales entre comillas o, como los autores del *Índice*, rodearla de frases que la maticen como “los niños considerados como poseedores de necesidades educativas especiales” para indicar su descontento con sus implicaciones. Es más, el discurso sobre la inclusión solo entró en el léxico educativo en Inglaterra durante mediados de los años 90, y no hace tanto tiempo de que el término “necesidades educativas especiales” gozaba de una hegemonía similar. Estos no son simples términos lingüísticos. El idioma de la inclusión y el de las necesidades educativas especiales nombran distintos asuntos y plasman creencias bastante diferentes.

Parece completamente razonable, por tanto, el supuesto de que la propia inclusión disminuirá, en su debido momento, cuando entren en acción nuevos grupos, cuando nuevos asuntos sobresalgan y cuando emerjan nuevas maneras de teorización. He expuesto en otra obra (Dyson y Millward, 2000) que estas teorías se mueven alrededor de un dilema fundamental en los sistemas generales de educación –el dilema de cómo responder a las diferencias entre todos los niños y ofrecer al mismo tiempo algo claramente similar por medio de una educación. Por definición, los dilemas no se pueden resolver, y distintos grupos construyen sus

propias resoluciones en distintos momentos con el fin de agrupar los contextos en los que se encuentran. Actualmente, en Inglaterra, la resolución dominante se hace en términos de “inclusión”. En los próximos años, mi opinión es que no va a seguir siendo éste el caso.

Volviendo, entonces, al tema de este trabajo y a la pregunta de si la educación inclusiva ofrece un modelo para Suiza, mi respuesta es “sí” –pero el “sí” estaría fuertemente condicionado. La teorización sobre la educación inclusiva que ha emergido en Inglaterra se ha desarrollado mediante un esfuerzo considerable de los eruditos y defensores, los cuales han presionado las fronteras de los pensamientos establecidos. Se trata de una “herramienta” que ha demostrado ser muy poderosa. En cualquier país que esté pensando detenidamente sobre sus propias respuestas hacia niños que experimentan dificultades, sus escuelas lo podían estar haciendo algo peor que involucrarse con los asuntos que genera y las conceptualizaciones que ha formulado. Sin embargo, esa involucración debería atenuarse siendo conscientes de que el pensamiento sobre la inclusión en Inglaterra no es consensuado ni unitario, que a veces no es del todo coherente, y que se trata simplemente de un filamento dentro de una serie de desarrollos igual de complejos y, a veces, también igual de incoherentes. Sobre todo, las herramientas para el pensamiento en Inglaterra deberían considerarse como eso –herramientas que se sitúan en un contexto nacional, educativo y cultural en particular. No pueden importarse a los distintos contextos de Suiza –o, de hecho, a cualquier otro país sin una considerable adaptación– y, tal vez, sin ser rechazados a favor de algo más apropiado a los contextos locales. Los eruditos suizos, profesionales y defensores deberían, en mi opinión, utilizar el pensamiento inglés para definir su propio trabajo –pero ese trabajo debe ser inequívocamente suizo, enmarcado en las condiciones y tradiciones de ese país. Espero ser conocedor, a su debido tiempo, de los resultados de un proceso así.

Referencias

- ABBERLEY, P. (1987). The concept of oppression and the development of a social theory of disability, *Disability, Handicap and Society*, 2(1), pp. 5-19.
- AINSCOW, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools* (London, Falmer Press).
- AINSCOW, M.; BOOTH, T. y DYSON, A. (versión impresa) *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- ALLAN, J. (2000). Reflection: inclusive education? Towards settled uncertainty, en: P. Clough y J. Corbett (Eds.) *Theories of Inclusive Education*. London: Paul Chapman.
- ARMSTRONG, D. (2005). Reinventing 'inclusion': New Labour and the cultural politics of special education, *Oxford Review of Education*, 31(1), pp. 119-134.
- ARMSTRONG, F. (2003). Difference, discourse and democracy: the making and breaking of policy in the market place, *International Journal of Inclusive Education*, 7(3), pp. 241-257.
- ARTILES, A. y DYSON, A. (2005). Inclusion, Education and Culture in Developed and Developing Countries, en: D. Mitchell (Ed) *Contextualising Inclusive Education: Evaluating old and new international perspectives*. London: Routledge.
- BARTON, L. (Ed.) (1988). *The Politics of Special Educational Needs*. London: Falmer Press.
- BARTON, L. y LANDMAN, M. (1993). The politics of integration: observations on the Warnock Report, en: R. Slee (Ed) *Is There a Desk With My Name On It? The Politics of Integration*. London: Falmer Press.
- BARTON, L. y TOMLINSON, S. (Eds.) (1981). *Special Education: Policy, practices and social issues*. London: Harper and Row.
- BARTON, L. y TOMLINSON, S. (Eds.) (1984). *Special Education and Social Interests*. London: Croom Helm.
- BENJAMIN, S. (2002). *The Micropolitics of Inclusive education: An ethnography*. Buckingham: Open University Press.
- BINES, H. (1986). *Redefining Remedial Education*. Beckenham: Croom Helm.
- BINES, H. (2000). Inclusive standards? Current developments in policy for special educational needs in England and Wales, *Oxford Review of Education*, 26(1), pp. 21-31.
- BOOTH, T. (1983). Integration and participation in comprehensive schools, *Forum*, 25(2), pp. 40-42.
- BOOTH, T. (2000). Reflection, en: P. Clough y J. Corbett (Eds.) *Theories of Inclusive Education*. London: Paul Chapman.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. y DYSON, A. (1998). England: inclusion and exclusion in a competitive system, en: T. Booth y M. Ainscow (Eds.) *From Them to Us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- CAMPBELL, C. (Ed.) (2002). *Developing Inclusive Schooling: Perspectives, policies and practices*. London: Institute of Education University of London.
- CLARK, C.; DYSON, A. y MILLWARD, A. (1995). Towards inclusive schools: mapping the field, en: C. Clark, A. Dyson y A. Millward (Eds.) *Towards Inclusive Schools?* London: David Fulton.
- CLOUGH, P. (2000). Routes to inclusion, en: P. Clough y J. Corbett (Eds.) *Theories of Inclusive Education*. London: Sage.
- CORBETT, J. (1996). *Bad-Mouthing: The language of special needs* (London, Falmer).
- CROLL, P. y MOSES, D. (2000). *Special Needs in the Primary School: One in five?* London: Cassell.
- CENTRO DE ESTUDIOS POR UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA (Centre for Studies on inclusive Education, CSIE) What is inclusion? (Bristol, CSIE), disponible en <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/csiefaqs.htm> (3-3-2006).
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS (Department of Education and Science, DES) (1978). *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (The Warnock Report)*. London: HMSO.

- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y EMPLEO (Department for Education and Employment, DfEE) (1997). *Excellence for All Children: Meeting special educational needs*. London: The Stationery Office.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y DESTREZAS (Department for Education and Skills, DfES) (2001a). *Inclusive Schooling: Children with special educational needs*. ref DfES/0774/2001. London: DfES.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y DESTREZAS (Department for Education and Skills, DfES) (2001b) *The National Literacy and Numeracy Strategies Intervention Programmes*. London: DfES.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y DESTREZAS (Department for Education and Skills, DfES) (2001c) *Special Educational Needs Code of Practice*. London: DfES.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y DESTREZAS (Department for Education and Skills, DfES) (2003). *Every Child Matters*. Cm. 5860. London: The Stationery Office.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y DESTREZAS (Department for Education and Skills, DfES) (2004). *Removing Barriers to Achievement: The government's strategy for SEN*. London: DfES.
- DINIZ, F. A. (2003). 'Race' and the discourse on 'inclusion', en: J. Allan (Ed) *Inclusion, Participation and Democracy: What is the purpose*. London: Kluwer Academic Publisher.
- DYSON, A. (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education, en: H. Daniels y P. Garner (Eds.) *World Yearbook of Education 1999: Inclusive Education*. London: Kogan Page.
- DYSON, A. (2002). Special needs, disability and social inclusion - the end of a beautiful friendship? en: B. Norwich (Ed) *Disability, Disadvantage, Inclusion and Social Inclusion: Special Educational Needs Policy Options Steering Group policy paper 3* (4.ª edición). Tamworth: NASEN.
- DYSON, A. (2005). Philosophy, politics and economics? The story of inclusive education in England, en: D. Mitchell (Ed) *Contextualising Inclusive Education: Evaluating old and new international perspectives*. London: Routledge.
- DYSON, A.; FARRELL, P.; GALLANNAUGH, F.; HUTCHESON, G. y POLAT, F. (2004). *Inclusion and Pupil Achievement*. London: DfES.
- DYSON, A. y MILLWARD, A. (2000). *Schools and Special Needs: Issues of innovation and inclusion*. London: Paul Chapman Publishers.
- EDELMAN, M. (1964). *The Symbolic Use of Politics*. Urbana: University of Illinois Press.
- ENGESTRÖM, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation, en: Y. Engeström, R. Miettinen, P. Raija-Leena, R. Pea, J. Seely Brown y C. Heath (Eds.) *Perspectives on Activity Theory (Learning in Doing: Social, Cognitive & Computational Perspectives)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GILLBORN, D. y MIRZA, H. S. (2000). *Educational Inequality: Mapping race, class and gender. A synthesis of research evidence for the Office for Standards in Education*. London: Ofsted.
- GOLBY, M. y GULLIVER, R. J. (1979). Whose remedies, whose ills? A critical review of remedial education, *Remedial Education*, 11(2), pp. 137-147.
- GULLIFORD, R. (1971). *Special Educational Needs*. London: Routledge y Kegan Paul.
- HAYTON, A. (Ed.) (1999). *Tackling Disaffection and Social Exclusion*. London: Kogan Page.
- LEVITAS, R. (1998). *The Inclusive Society? Social Exclusion and New Labour*. Basingstoke: Macmillan.
- LEVITAS, R. (2003). The idea of social inclusion, en *Social Inclusion Research Conference*, 27-28 Marzo 2003 (El Consejo de Canadá de Mejora Social y Desarrollo de Recursos Humanos), disponible en: <http://www.ccsd.ca/events/inclusion/papers/rlevitas.htm> (2-3-2006).
- LEWIS, I. y VULLIAMY, G. (1980). Warnock or warlock? The sorcery of definitions: the limitations of the report on special education, *Educational Review*, 32(1), pp. 3 - 10.
- LEWIS, I. y VULLIAMY, G. (1981). The social context of educational practice: the case of special education, en: L. Barton y S. Tomlinson (Eds.) *Special Education: Policy, Practices and Social Issues*. London: Harper and Row.
- MCNEISH, D.; NEWMAN, T. y ROBERTS, H. (Eds.) (2002). *What Works for Children?* Buckingham: Open University Press.

- MITTLER, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education: Social contexts*. London: David Fulton.
- OLIVER, M. (1988). The social and political context of educational policy: the case of special needs, en: L. Barton (Ed) *The Politics of Special Educational Needs*. London: Falmer Press.
- OLIVER, M. (1990). *The Politics of Disablement*. London: Macmillan.
- PIJL, S. J.; MEIJER, C. J. W. y HEGARTY, S. (Eds.) (1997). *Inclusive Education: A global agenda*. London: Routledge.
- ROAF, C. y BINES, H. (Eds.) (1989). *Needs, Rights and Opportunities : Developing Approaches to Special Education*. London: Falmer Press.
- SLEE, R. (1998). High reliability organisations and liability students—the politics of recognition, en: R. Slee, G. Weiner y S. Tomlinson (Eds.) *School Effectiveness For Whom?* London: Falmer Press.
- SLEE, R.; WEINER, G. y TOMLINSON, S. (Eds.) (1998). *School Effectiveness for Whom? Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movements*. London: Falmer Press.
- STAKES, R. y HORNBY, G. (1997). *Change in Special Education: What brings it about?* London: Cassell.
- TEDDLIE, C. y REYNOLDS, D. (Eds.) (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.
- THOMAS, G. y DWYFOR DAVIES, J. (1999). England and Wales: competition and control -or stakeholding and inclusion, en: H. Daniels y P. Garner (Eds.) *World Yearbook of Education 1999: Inclusive Education*. London: Kogan Page.
- THOMAS, G. y LOXLEY, A. (2001). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Buckingham: Open University Press.
- TIMMINS, N. (2001). *The Five Giants: A biography of the welfare state*. London: Harper-Collins.
- TOMLINSON, S. (1982). *A Sociology of Special Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- TOMLINSON, S. (1985). The expansion of special education, *Oxford Review of Education*, 11(2), pp. 157 - 165.
- UNESCO (1994). *Final Report: World conference on special needs education: Access and quality*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1999). *Salamanca Five Years On. A Review of UNESCO Activities in the Light of the Salamanca Statement and Framework for Action. Adopted at the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2001). *Open File on Inclusive Education. Support Materials for Managers and Administrators*. Paris: UNESCO.
- SOCIAL EXCLUSION UNIT (SEU) (2001). *Preventing Social Exclusion*. London: Social Exclusion Unit.
- SOCIAL EXCLUSION UNIT (SEU) (2004). *Tackling Social Exclusion: Taking stock and looking to the future. Emerging Findings*. London: ODPM Publications.
- WARNOCK, M. (1999). If only we had known then...*Times Educational Supplement*. London.
- WARNOCK, M. (2005). *Special Educational Needs: A new look*. London: Philosophy of Education Society of Great Britain.
- WELTON, J. (1989). Incrementalism to catastrophe theory: policy for children with special educational needs, en: C. Roaf y H. Bines (Eds.) *Needs, Rights and Opportunities: Developing approaches to special education*. London: The Falmer Press.
- WENGER, E. (1999). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sobre el autor

Alan Dyson

University of Manchester

Professor of Education in the University of Manchester.

Co-direct the Centre for Equity in Education (with Mel Ainscow)

Changes in special education theory from an English perspective

ISSN: 1889-4208

Recepción: enero 2010

Aceptación: febrero 2010

Alan Dyson

University of Manchester

ABSTRACT

This paper adopts a historical-cultural perspective on the development of theory in special and inclusive education. It argues that theory does not develop solely through rational debate, but through the work of particular cultural groups responding to the circumstances in which they find themselves. Viewed from this perspective, the high profile enjoyed by 'inclusion' and associated concepts in England can be seen as the outcome of a continuing process in which different un-

derstandings in and around the field of special education interact and compete with one another. The paper traces these interactions in England from the late 1970s. It concludes that the meaning of 'inclusion' in the English context can only be understood in relation to the process out of which it has emerged. This process will inevitably continue, with the result that current hegemony enjoyed by the discourse of inclusion will eventually yield to other ways of thinking.

(Pp. 85-96)

KEY WORDS

Theory; England; inclusive education; special education; historical-cultural perspectives

This paper considers the ways in which theory in special education has developed in England¹ in recent years and the directions that it might or should now be taking. However, it is worth beginning by considering what we mean by ‘theory’ and by its ‘development’. Often, we treat theory in a decontextualised way, as though it exists in a world of its own, distinct from the workaday worlds of policy and practice. We see theory as ‘advancing’ through a process of rational debates in which competing theories are examined in terms of their internal logic and explanatory power, and in which the ‘strongest’ theory wins out as theoreticians realise its superior qualities and begin to adhere to it. Currently, in England and in many other countries, there is an assumption that the latest developments in theorising special education are captured in the discourse of ‘inclusion’, and that this discourse has begun to triumph over competing theories because it is inherently more logical and powerful than they are.

I want here, however, to adopt a somewhat different perspective, building on work that Alfredo Artiles and I have undertaken (Artiles & Dyson, 2005) in developing a historical-cultural perspective for the comparative analysis of inclusive education. Such a perspective, as we understand it, focuses on processes of theorising that are located in particular cultural and historical contexts. It is concerned with the way in which people try to make sense of their worlds by theorising about them, how those theories are bound by and make sense within those contexts, and how those theories reflect contradictory cross-currents within those contexts, with the result that they may be neither entirely coherent nor entirely explicit. In this sense, ‘inclusion’ as a theoretical concept, for instance, should not be seen as a triumphant and logical outcome of a process of rational debate – or at least not entirely as this. Instead, it is the product of particular cultural groups –

academics, practitioners and advocates, for instance – responding, at a particular historical moment, to the contexts in which they find themselves and which are reflected in the theorising they undertake. Moreover, the way inclusion is theorised and the way in which those theories are understood will reflect not simply broad socio-cultural trends, but the national systemic and institutional contexts within which theorising takes place. In other words, theories of inclusion in England may mean something different from theories of inclusion in Switzerland – and theories of inclusion in one school in England may mean something different from theories in another school.

1. Theorising special education in England

Theories of inclusion, however, are recent phenomena in the English context, where they only emerged in the scholarly literature in the mid-1990s (see, for instance, Clark et al., 1995, as an early example) and in the policy literature from 1997 onwards (in DfEE, 1997). A more appropriate starting point, therefore, is in the concept of ‘special educational needs’ which was developed in the 1970s and entered policy texts through the Warnock Report of 1978 (DES, 1978). That report found its way into legislation in the 1981 Education Act and established both the procedural and conceptual structures which still, in large part, inform the special education system in England. It is probably true to say that most of what has been written and said about special needs education in England since then has either drawn upon or reacted against the conceptual framework established by Warnock.

The Warnock Report was the product of a wide ranging review of a special education system formalised in the 1944 Education Act. In essence, that system, like many across the world, rested on the assumption that it was

1 In the United Kingdom, education is a devolved responsibility (under a range of arrangements) for the administrations of Northern Ireland, Scotland and Wales. Confusingly, the UK Government is directly responsible only for education in England. Since the four systems have developed in somewhat different ways, I shall confine myself here to England and deal with literature which, whatever its origin, has contributed to thinking in the English situation.

possible to differentiate between children with and without 'handicaps' and between different categories of handicap, and that the education of children with different types of handicap required their placement in different types of special school. In effect, the Warnock Report rejected each of these assumptions. The use of 'handicap' as a criterion for determining special provision, it argued, was inadequate. There were many children who experienced difficulties in schooling, it suggested. Sometimes those difficulties could not be attributed to particular disabilities and, even where they could, those disabilities were often complex and did not fit into neat categories of diagnosis or provision. Many children who experienced difficulties were already placed in mainstream ('regular') schools and many others could be placed in such schools if the proper support mechanisms were in place. It could not be assumed, therefore, that these difficulties necessarily called for special school provision.

As an alternative to the existing 'categories of handicap' approach, therefore, Warnock proposed the adoption of a concept of 'special educational needs' which had been developed in recent years (Gulliford, 1971). The key distinction was not between disabled and non-disabled children, but between children who could learn effectively in the conditions provided for the majority of their peers, and those who could not. The latter group needed something 'special' to enable them to learn. However, that 'special' provision need not necessarily be offered in special schools, and it could not be determined through any process of medical diagnosis. Instead, an individualised and essentially educational assessment was required which would discover what should be done in order that the child might learn effectively. On the basis of this assessment, provision could be made for each individual in the form and place that was most appropriate.

Although the recommendations were not implemented in full, and although details of those that were implemented have undergone modification subsequently, there are a number of features of the Warnock 'settlement' that have remained constant. Not only

do they provide the foundation for policy and practice, but they also embody ways of theorising special education which have either informed further scholarly work or have provided positions against which scholars have been able to react. In brief, they are:

1.1. The abandonment of criteria

By abandoning the notion of 'categories of handicap', Warnock also moved away from the idea that robust diagnostic criteria could be applied to children experiencing difficulties in school. Instead, judgements had to be made in individual cases as to whether a student did or did not have special educational needs and, if so, what sort of provision might be most appropriate. Whilst this move may have introduced considerable flexibility and sensitivity to individual circumstances into the English system, and whilst it reduced the ability of medical personnel to make rulings on educational matters, it also removed all 'objective' criteria for making decisions about need. As a result, the new 'meta-category' of special educational need is one which is extremely fluid. It is also one around which contests almost inevitably arise as individuals and groups with different interests engage with each other to secure the decisions they want in particular cases. Teachers, parents and local authorities, in particular, are likely to find themselves at odds as they respectively try, for instance, to remove troublesome children from their classroom, secure high levels of resourcing for their children, or manage limited public funds efficiently. Not surprisingly, therefore, special needs education in England is a highly politicised field.

1.2. The individualisation and decontextualisation of special educational needs

The absence of categorical criteria in the English system individualises conceptualisations of children's difficulties by seeing those

difficulties as being peculiar to each individual case and demanding an individualised assessment. The key question in determining placement and provision, therefore, is not 'what does this *category of learner* need?', but 'what does *this particular child* need?' This individualisation in turn focuses attention on the characteristics of particular children which make them different from their peers. It therefore draws attention away from features of the school or wider social environment which form the context in which children's difficulties arise and which may in some sense produce those difficulties.

To some extent, this latter problem was recognised in the Warnock Report, which argued that

"Some handicapping conditions, particularly behavioural disorders, may be brought about or accentuated by factors at the school, such as its premises, organisation or staff. In such cases, assessment may need to focus on the institution, the classroom setting or the teacher as well as on the individual child..."

(DES, 1978: 4.33)

In principle, this recognition could have led to an understanding of special educational needs in which children's difficulties were seen as the outcome of an interaction between children's characteristics and the processes and practices in their schools. However, the possibility of such an understanding actually emerging is limited by a number of factors. First, assessments take place on a case-by-case basis. There is no formal mechanism within the English special educational needs system whereby the appropriateness of school and classroom practices for particular groups of learners can be made –and, indeed, the absence of categorisation militates against such mechanisms' being developed. Second, the characteristics of schools and classrooms tend to be accepted as given. Following Warnock, special needs are understood as needs for:

"...provision which is additional to, or otherwise different from, the educational provision made generally for children of their age in schools..."

(Education Act 1996, cited in DfES, 2001c: 1.3)

In this formulation, the nature and adequacy of 'provision made generally' is unproblematised so that, if children struggle within that provision, attention is shifted towards an attempt to identify what it is about them that causes their difficulties, rather than what it is about the nature of established provision. Third, and following on from this, the assessment process has no formal mechanisms for investigating provision. It is emphatically an assessment of the child, with key inputs from the school, which is unlikely to say that its own practices are at fault, and, in many cases, from an educational psychologist whose expertise is in assessing children's cognitive characteristics and who may or may not have had an opportunity to evaluate current provision. Moreover, it commonly results in an individual plan (an 'IEP') and a package of individual resources rather than in any more general plan to review school and classroom practices.

Moreover, the absence of a categorical perspective makes it difficult for practitioners in and commentators on the special educational needs system to explore causes of educational difficulties which may be common to groups of children. In particular, there is a powerful correlation in the English education system between social background –notably in terms of class, ethnicity, gender and the interactions between them)– and educational achievement (Gillborn & Mirza, 2000). Not surprisingly, therefore, many children who experience educational difficulties and find themselves in the special educational needs system also experience a range of socio-economic disadvantages (Croll & Moses, 2000, Dyson et al., 2004). However, as Warnock herself has subsequently revealed (Warnock, 1999, 2005), her committee was expressly forbidden from exploring the relationship between social background and educational difficulty. As commentators at the time pointed out, therefore, the Warnock settlement lacks a social context (Lewis & Vulliamy, 1980, 1981). Since needs are understood to arise individually, are assessed individually, and result in individual plans and resources, the more fundamental structur-

ing of the relationship between social background and educational difficulty cannot be addressed through the special educational needs system.

1.3. A welfarist view

The education system within which the Warnock was formulated had emerged as part of a widespread programme of social reform at the end of the Second World War. In common with the health and welfare systems developed at the same time, it embodied assumptions about the duty of the state to provide benefits for its citizens and, specifically, to protect them from the ‘five giant evils’ of want, disease, ignorance, squalor and idleness (Timmings, 2001). In many ways, as Welton has observed, the Warnock settlement was, “a survivor from the broader welfare project” (Welton, 1989: 21). This welfarist position is evident in Warnock’s assumption that it is the duty of the state (exercised through local education authorities) to identify the ‘needs’ of children and to make provision to meet those needs – in much the same way as it was the state’s responsibility to ensure that citizens did not go hungry, or to treat them when they fell ill. As the report puts it:

“...education, as we conceive it, is a good, a specifically human good, to which all human beings are entitled. There exists, therefore, a clear obligation to educate the most severely disabled for no other reason than that they are human. No civilised society can be content just to look after these children; it must all the time seek ways of helping them, however slowly, towards the educational goals which we have identified.”

(DES, 1978: 1.7)

Whilst we see here a keen sense of children’s rights to education, the discourse rapidly shifts to a welfarist one of ‘help’, of social ‘obligation’ and of ‘educational goals’ specified in the broadest possible terms (see DES, 1978: 1.4). There is no sense of a right to mainstream placement, or to provision of a particular kind, or to particular curriculum experiences. These are all matters for professional judgement rather than children’s entitlement. Indeed, it may be significant that even the limited right to education was only secured

for some children – those with severe ‘mental handicaps’ – in 1970, a few years prior to the convening of the Warnock committee, when responsibility for their provision shifted from the health to the education service.

2. Subsequent developments

It is certainly true that some of the details of the system outlined by the Warnock report have subsequently changed. To take some of the more recent examples the dominant role of LEAs has been weakened and the capacity of parents enhanced by the establishment of a Special Educational Needs and Disability Tribunal to which parents can appeal if they are dissatisfied with LEA decisions. Likewise, the presumption in favour of mainstream provision has been increased by a 2002 Education Act which reformulated and reduced the grounds on which mainstream places could be refused. Despite such changes, however, the broad structures of the system remain unchanged from those envisaged by Warnock and, more to the point, the conceptual underpinnings of the system remain remarkably similar. In other words, policy texts, practitioner discourse and a good deal of academic work continue to see special educational needs as arising in respect of individual learners and as calling for action of the part of benevolent professionals, acting as agents of the state and in the best interests of the child.

In the remainder of this paper, therefore, I wish to review some of the post-Warnock – and particularly, more recent – developments in thinking about this field, to locate such developments in the context created by the Warnock system, and to consider what further developments might now be timely.

2.1. The politics of special education

One powerful strand of critique has come from what might broadly be called a ‘political’ perspective. This critique has

questioned the welfarist credentials of the special educational needs system, arguing that, far from acting in the best interest of children, it acts to protect the interests of social groups already advantaged by the status quo. In that sense, the definition of special educational needs, the maintenance of a special needs education system, and the designation of children as 'having' special educational needs can be seen as political acts in which one social group exercises power over another. Children are identified as having special needs not as a means whereby benevolent professionals ensure their well-being, but as a means of reducing the threat to the status quo which might otherwise arise. It may, for instance, be a way of removing troublesome children from the mainstream, or of avoiding reform of policies and practices which advantage certain powerful groups, or of substituting small packages of funding for major investment in the education system.

Early versions of this critique (see, for instance, Barton, 1988, Barton & Landman, 1993, Barton & Tomlinson, 1981, 1984, Tomlinson, 1982, 1985) emphasised the role of broad social structures such as class, ethnicity and gender, noting the disproportional representation of disadvantaged social groups in the special needs education system and speculating on the role of that system as a safety valve, allowing the mainstream system to persevere with unreconstructed practices. Some in particular focused on the way in which disabled people were maintained as a marginalised group, denied access to social goods – such as participation in mainstream schools – which others took for granted (Oliver, 1988, 1990). Disabled people were, the argument went, 'oppressed' (Abberley, 1987) and had to engage in a political struggle if they were to counter these oppressive practices.

Later versions have explored in more depth the processes through which such 'oppression' operates. In so doing, they have tended to move from an analysis of structural oppression to a focus on the 'micropolitical' (Benjamin, 2002) processes which marginalise and exclude. In particu-

lar, they have, perhaps under the influence of Foucault (see, for instance, Allan, 2000), been concerned with the ways in which human differences come to be 'known' in particular ways, and in which the power to know in this way confers the power to act on what is known. From this perspective, the special educational needs system, with its paraphernalia of assessments and designation, and its conceptual apparatus of 'need' and 'specialness' constitutes a particular way of knowing the children who fall within its gaze, and this way of knowing makes it possible for these children to be acted upon in ways which segregate them from the mainstream, blame them and their families for their difficulties, reduce their educational opportunities and so on. Much attention has been paid, therefore, to the language through which children who are vulnerable to these processes come to be known (see, for instance, Corbett, 1996), to deconstructing the knowledge claims made by the special education system (Thomas & Loxley, 2001), and to disavowing the identities that are created through these processes in favour of other identities through which marginalised groups come to know themselves and be known in more positive and more powerful ways. In this latter case, the political struggles against the oppressive structures around class, gender and ethnicity become transformed into a 'politics of recognition' (Slee, 1998) in which people struggle for the recognition of the identity they construct for themselves rather than identities that others have placed upon them.

2.2. The reform of schools

In recent years, England has passed through successive waves of school reform, based on the assumption that schools can be 'improved' so that they become more 'effective' (Teddlie & Reynolds, 2000) and are able to enhance the educational attainments of all learners. For the most part, these reforms have by-passed the special needs education system. However, they have provoked critique from scholars who have noticed the

absence of a convincing social justice perspective in the reforms and an apparent contradiction between narrowly conceived notions of 'effectiveness' and broader aims of inclusion (Armstrong, 2005, Bines, 2000, Booth et al., 1998, Dyson, 2005, Slee et al., 1998, Thomas & Dwyfor Davies, 1999). In many ways, these critics are part of a long-standing tradition in England of attempts to conceptualise and develop a form of "comprehensive community education" (Booth, 2000: 64) in which all children would attend a common school and enjoy similar opportunities.

From this perspective, the Warnock settlement was promising in that it seemed to hold out the prospect of an interactive conceptualisation of special educational needs which might lead to the reform of those conditions and practices in mainstream schools which generated or contributed to children's difficulties. However, for the reasons outlined above, this promise never materialised. Commentators have, therefore, focused on analysing the shortcomings of schools as we currently have them, exploring the role played by special needs education in covering up those shortcomings, articulating an alternative vision of how schools might be.

Although the work in this tradition is diverse and often empirically rather than theoretically oriented, it is, perhaps, possible to detect a broad trend. In the immediate post-Warnock era, a good deal of hope seems to have been attached to the creation of new structures – remedial departments, special needs co-ordinators, resource bases and the like – which would enable mainstream schools to respond to a wider range of student diversity than they could through the traditional basic structure of teacher-and-class. As critics (Bines, 1986, Dyson & Millward, 2000, Golby & Gulliver, 1979) demonstrated how successive waves of such developments in fact simply reproduced existing patterns of exclusion in new forms, attention has shifted to the fundamental cultural processes in schools which lead them to be more or less welcoming of student diversity and which shape the way in which

any structure will be operated in practice (see, for instance, (Ainscow, 1999, Ainscow et al., in press). It is no accident, therefore, that academics and inclusion advocates in England have recently produced an *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2002) which aims to guide schools through a process of 'inclusive school development', and which takes the form of a comprehensive review of school practices against the principles of inclusion in which all members of the school community are expected to participate. This is a far cry from attempts in the 1980s to make schools more responsive to diversity by designating a lone 'special needs co-ordinator' – but it shares with that initiative the assumption that, as Booth long since expressed it, 'Special needs are those to which schools do not currently respond' (Booth, 1983: 41).

2.3. Re-engaging with the social context

The Warnock settlement, as we noted above, decontextualises children's difficulties not only by effectively overlooking the contribution of school context to those difficulties, but also by detaching individual 'need' from the broader social context out of which it arises. In the post-Warnock era, and particularly since the election of the first New Labour government in 1997, the issue of social and educational disadvantage has received considerable attention from both scholars and policy-makers. Interestingly, however, these developments have largely taken place outside the special educational needs system.

This is perhaps especially remarkable since government policy in recent years has paid particular attention to addressing and (in its own terms) theorising about the social disadvantage-education relationship. In broad terms, it has articulated a notion – albeit in a not entirely coherent way (Levitas, 1998, 2003) – of 'social exclusion' (SEU, 2001, 2004), which sees certain groups as excluded from accessing social goods and desirable social processes by a series of in-

teracting factors which create barriers for them. Chief amongst these factors is low educational achievement, which reduces the individual's competitiveness in a high-skills labour market and reduces the nation's competitiveness in a globalised economy. Many of the Government's education reforms, therefore, have been directed towards breaking this disadvantage-achievement link. The special needs system has been given (to some extent at least) a more explicit achievement orientation – a recent special educational needs programme of action, for instance, was significantly titled 'Removing Barriers to Achievement' (DfES, 2004). Perhaps more important, the interventions in low achievement available in the special educational needs system have been supplemented by a raft of strategies available in the mainstream and without recourse to special needs procedures (see, for instance, (DfES, 2001b), together with the reconfiguration of both educational, health and social work support for children and families, regardless of whether or not they are formally identified as having special educational needs (DfES, 2003). These policy moves may well pose significant challenges for the conceptualisation of special educational needs in the Warnock settlement.

Not surprisingly, these policy moves have been accompanied by considerable scholarly endeavour. However, despite the fact that, as we have seen, the special educational needs system continues to be populated by children from disadvantaged backgrounds, relatively little of this scholarship has originated in or engaged with special needs education. There are exceptions. Mittler (2000), has explicitly tried to link issues in disadvantage, disability and special needs education. Likewise, there is a number of edited collections where these issues have been laid side by side, though with little attempt to develop an overarching theoretical approach to bring them together (see, for instance, Campbell, 2002, Hayton, 1999, McNeish et al., 2002). Certainly, there has been a re-engagement with *some* aspects of the social context on the part of scholars with an interest in the special needs sys-

tem. The political perspectives we outlined above are attempts to link explicitly an analysis of special needs education with issues of power and interest in the wider society. However, as I have argued elsewhere, (Dyson, 2002), the focus on a politics of recognition and on access to mainstream schooling may not be entirely relevant for children living in disadvantage, where doing something about that disadvantage and about its negative effects on educational achievement are more pressing issues.

What this points to is the dominance within post-Warnock theoretical developments of thinking which has its origins in disability issues. As Booth suggests, it may be that "there's an ideological cloud that reinvents the primacy of disability" in this field (Booth, 2000: 64). One reason for this may be that the Warnock settlement incorporated within the new special educational needs category both disabled children and large numbers of children whose difficulties were related in some way to their social background. This in turn has generated a tendency for scholars and advocates to seek synergies between these two groups and to develop common conceptual and theoretical frameworks (see, for instance, Oliver, 1988). However, the development of such frameworks has taken place in the context of a socially decontextualised notion of special educational needs, a tradition of scholarship on educational disadvantage outside the special needs field, and the emergence of well-organised disability lobbies, articulate disability advocates and theoretically sophisticated critics with a disability orientation. It is not entirely surprising, therefore, if thinking has tended to be dominated by a disability perspective. This is a phenomenon which has been particularly evident in the development of theorising about inclusion, to which we now turn.

2.4. Inclusion and all that

One explanation for the lack of engagement with these policy developments is the preoccupation of the academic and advocacy communities with the concept of inclusion.

As Clough (2000) points out, inclusion, in England at least, is anything but a coherent set of concepts or theoretical position. Rather, it has its origins in multiple streams of thought and critique, not least those set out here. It may be for this reason that it has come to establish something of a hegemony over thinking in the field, since individual commentators (and, indeed, the Government itself) can use the language of inclusion to marshal a body of support and yet can mean by it pretty much whatever they wish.

One source of thinking about inclusion lies in long-standing efforts to place and maintain students with special educational needs in mainstream rather than special schools. As Stakes and Hornby (1997: 9) point out, the Warnock Report is often erroneously seen as the origin of these efforts which, in fact, long predate its publication. However, Warnock was important for formulating a system within which 'special provision' could be delivered in mainstream as well as special schools, and in which identification as 'having special educational needs' did not automatically entail special school placement. This notion of what at the time was called 'integration' is a pragmatic and enabling one. As we noted above, it rests on professional judgement as to what lies in the child's best interests rather than on any affirmation of rights and entitlement.

In the post-Warnock era, thinking about these matters has developed in three directions, as the language in which they are discussed has moved from that of 'integration' to 'inclusion'. First, in policy, there has been a partial shift from a bureaucratic to a consumerist view about placement decisions. The concept of 'need', assessed by professionals and met as an outcome of bureaucratic decision-making has given way to a prioritising of parents' wishes. The 1993 Education Act, for instance, established a Tribunal to which parents could appeal if they were dissatisfied with local education authority decisions. Subsequently, the 2001 Special Educational Needs and Disability Act reformulated the conditions on which children could be refused a mainstream place so that the inability of the mainstream school to meet the

child's needs no longer appeared. Together, these changes probably, as the Government claims, remove some barriers to inclusion (DfES, 2001a). However, a bureaucratic conceptualisation remains (children can be refused a mainstream place if this is held to be incompatible with the efficient education of others), and, most important, need not be offered such a place if their parents do not wish it. Parents of children with special educational needs, therefore, acting as consumers of education, effectively 'choose' their type of placement, in much the same way as parents of other children are able (within certain constraints) to choose schools for their children.

Second, there has been a reaction against these bureaucratic and (latterly) consumerist conceptualisations. Many scholars and advocates have sought to make a distinction between what Roaf and Bines called 'needs, rights and opportunities' (Roaf & Bines, 1989). In particular, they have argued for inclusion as a right of the child, undiluted either by administrative considerations or, indeed, by the wishes of the child's parents (see, for instance, CSIE, no date). Such arguments have much in common with the political perspectives on disability which we outlined above. The difficulties which children experience in schools and, more generally, which disabled people experience in society are to be understood not as the product of their individual characteristics (in particular, their impairments), but as an inevitable outcome of the failure of mainstream institutions and mainstream society to recognise and respond to those characteristics. The consequent denial of access to those institutions and to the wider opportunities to which they are the portals can only be countered by an approach which sees access and opportunity as an absolute right which cannot be diluted simply because individuals have characteristics with which institutions find it difficult to deal. As Armstrong argues:

"Inclusion refers to a serious project of cultural struggle and change in which those who have 'presided over exclusion' will be fully engaged, either in maintaining the status quo or in dismantling structures and practices they have helped to

build and maintain, or they will quit the field...What is needed is a close examination of the multiple levels and conduits through which exclusions take place. Inclusion, then, is concerned with cultural change in all areas of social, personal and political life...Crucially, it must involve a process or set of processes based on a re-evaluation of the premises on which education systems are based."

(Armstrong, 2003: 256)

In terms of education, of course, such an approach effectively turns the Warnock definition of special educational needs on its head.

Third, the concept of inclusion has developed through a process of progressive extension. Scholars, advocates – and, indeed, policy-makers – have noted that the placement issue is not the only one facing children with special educational needs. Important as it may be that some of those children are denied access to mainstream placements, this is not the only form of exclusion that they face. They may in some cases also encounter restricted curricula, limited social interactions, weaker teaching. They may be less valued by schools, their attainments may be lower than their peers and their life chances may be restricted. Moreover, these children are by no means the only ones who face similar types of exclusion in the education system. Similar issues arise, for instance, in respect of children from some minority ethnic groups, children from economically poorer families, children who are excluded from school for disciplinary reasons, and so on.

Considerations such as these have led some commentators to develop broad-ranging conceptualisations of inclusion which try to bring together these varied sets of issues for very different groups beneath the same definitional umbrella. The *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2002) is particularly significant in this respect. Developed by leading inclusion scholars, Tony Booth and Mel Ainscow, distributed by the Government to every school in the country and increasingly used in countries beyond England, the *Index* defines inclusion in terms, amongst other things, of:

- "Valuing all students and staff equally.
- Increasing the participation of students in, and reducing their exclusion from, the cultures, curricula and communities of local schools...
- Reducing barriers to learning and participation for all students, not only those with impairments or those who are categorised as 'having special educational needs'...
- Viewing the differences between students as resources to support learning rather than problems to be overcome."

(Booth & Ainscow, 2002: 3)

Such a definition is, of course, far distant from the bureaucratic definition of need and the exclusive focus on children falling within a single administrative category that is characteristic of Warnock. It is, as the authors argue, not an issue within education, but a way of *doing* education.

There is, however, a caveat to be entered here. We suggested earlier that thinking rooted in disability issues has tended to dominate theorising about special needs education to the possible exclusion of other kinds of thinking rooted in the experiences of other groups of marginalised learners. In the same way, it is possible that the progressive extension of inclusion has permitted disability-focused theorising to be applied to very different groups. For all Booth's concern about the 'ideological cloud' created by the 'primacy of disability', it is notable that the conceptual framework of the *Index* is built from the valuing of difference, the enhancement of participation and the reduction of barriers – all highly meaningful in relation to disability, but arguably less so in relation to other groups whose marginalisation has other origins. Diniz, for instance, points, in relation to his own concern with issues of race, to:

"the narrowness in the conceptualisation of inclusion and the neglect of serious social inequalities, including the 'new racisms' experienced through global conflict, xenophobia, and mass migration. A reframing of the discourse on inclusion, therefore, needs to embrace a much wider interpretation of social exclusion that recognises global political contexts."

(Diniz, 2003: 205)

In the light of this, the current hegemony enjoyed by theorising around inclusion is somewhat ambiguous. Certainly, such theorising brings together many of the strands of thought we have examined here. However, it may do so in ways which are so fluid as to be meaningless, or which impose thinking from one context onto another, or which demand a re-fragmentation of thinking as each group demands, like Diniz, a reconceptualisation in line with their own concerns. This leads us to the question, therefore, of where theorising may go next.

3. Theorising special educational needs: where next?

In their series editor's foreword to a study of inclusive schooling (Benjamin, 2002), Thomas and O'Hanlon observe that:

"'Inclusion' has become something of an international buzz-word. It is difficult to trace its provenance or the growth in its use over the last two decades, but what is certain is that it is now *de rigueur* for policy documents, mission statements and political speeches. It has become a slogan –almost obligatory in the discourse of all right-thinking people".

This is a damning judgement –particularly coming, as it does, not from inclusion opponents, but from scholars who have themselves made significant contributions to the development of thinking in the field. However, given the ambiguous nature of thinking about inclusion, it may not be too wide of the mark. Moreover, it indicates some important features of the way in which such thinking develops.

Inclusion, as Thomas and O'Hanlon point out, is not a clearly-defined concept embedded within a fully-articulated theoretical framework. Rather, it is what Edelman (1964) calls a 'condensation symbol' – a term around which views, attitudes and beliefs can crystallise, but which itself is somewhat imprecise. In particular, 'it brings together multiple streams of thought, developed by multiple writers and advocates, and never

entirely merges those streams into a single, well-defined position (Clough, 2000, Dyson, 1999). However, much the same can be said about all of the developments reviewed here. Alongside the complex and nebulous notion of inclusion, we see other streams of thought, which each take different foci and proceed from different assumptions, which may be in conflict with each other, and which are themselves likely to shift in meaning over time. Frequently, there are productive synergies between these streams. However, this is quite different from saying that the post-Warnock era has made unequivocal progress in advancing a theory of special educational needs which commands allegiance through its superior coherence or explanatory power.

As we indicated at the start of this paper, it makes more sense to think in terms of processes of theorising which are located in particular historical-cultural contexts. Different groupings of scholars, advocates, and policy-makers, sometimes working separately, sometimes together, have developed different sets of ideas in ways that build upon, take issue with or ignore one another, and which are more or less clearly-articulated or internally coherent. In this sense, the theories that have been developed can be seen as 'artefacts' produced by particular 'communities of practice' (Wenger, 1999), or 'tools' produced by groups engaged in common tasks (Engeström, 1999). They are appropriate to the group that has produced them, undertaking the tasks that they have set themselves, in the contexts within which they operate.

Such a perspective on theories in this field acts as a warning against simplistic attempts to take the tools developed in one context and use them in quite different contexts. In particular, inclusive education has, as Thomas and O'Hanlon put it, an 'international buzz word', or, as other scholars have described it, a 'global agenda' (Pijl et al., 1997), aided in no small part by the attempts by UNESCO (1994, 1999, 2001) to create a world-wide movement. The great danger of this globalisation is that conceptualisations of inclusion developed in one national con-

text are dropped into some other context with only the most limited consideration of cultural and education-systemic differences between them.

It is also a warning against the assumption that all the issues in the field have been correctly identified and named. Again, inclusion enjoys something of a hegemony in England and many other countries, on the assumption that it encompasses within itself all the possible concerns that might arise in respect of children who experience difficulties in school. Inclusion scholars now tend to put the phrase special educational needs in inverted commas, or, like the authors of the *Index*, surround it with qualifying phrases such as 'children regarded as having special educational needs' to indicate their discontent with its implications. Yet the discourse of inclusion only entered the educational lexicon in England in the mid-1990s, and it is not so long ago that 'special educational needs' itself enjoyed a similar hegemony. These are not mere linguistic turns. The language of inclusion and the language of special educational needs name different issues and embody quite different assumptions.

It seems entirely reasonable to suppose, therefore, that inclusion itself will, in due course, enter into decline as new groups become active, new issues become salient and new ways of theorising emerge. I have argued elsewhere (Dyson & Millward, 2000) that theorising circles around a fundamental dilemma in mass education systems – the dilemma of how to respond to the differences between all children and yet to offer all children something recognisably similar by way of an education. By definition, dilemmas cannot be solved, yet they can be re-solved, and different groups at different times construct their own resolutions to meet the contexts in which they

find themselves. Currently, in England, the dominant resolution is in terms of 'inclusion'. In years to come, I suggest, this will no longer be the case.

Turning, then, to the theme of this conference and the question as to whether inclusive education offers a model for Switzerland, my answer would be 'yes' –but the 'yes' would be highly qualified. The theorising in and about inclusive education which has emerged in England has been developed with considerable effort by scholars and advocates who have pushed at the boundaries of established ways of thinking. It is a 'tool' which has proved enormously powerful. Any country which is looking to think more deeply about how it responds to children who experience difficulties its schools could do worse than engage with the issues it raises and the conceptualisations it has formulated. However, that engagement should be tempered by an awareness that thinking about inclusion in England is not consensual or unitary, that it is often not entirely coherent, and that it is simply one strand in a whole series of developments which are similarly complex and, often, similarly incoherent. Above all, the tools for thinking in England should be seen as just that – tools which are located in a particular national, educational and cultural context. They cannot simply be imported into the different contexts of Switzerland – or, indeed, of any country without considerable adaptation and, perhaps, without ultimately being rejected in favour of something more appropriate to local contexts. Swiss scholars, practitioners and advocates should, I suggest use English thinking to sharpen and define their own work – but that work must be unmistakably Swiss, located in the conditions and traditions of that country. I look forward, in due course, to hearing the outcomes of such a process.

Educação Especial e Inclusiva em Portugal

Factos e opções

ISSN: 1889-4208

Recepción: enero 2010

Aceptación: febrero 2010

David Rodrigues

Universidade Técnica de Lisboa

Jorge Nogueira

Mestrado em Educação Especial e professor
num agrupamento de escolas

RESUMO

Nas últimas décadas os governos de Portugal têm desenvolvido políticas conducentes a permitir a educação de alunos com dificuldades e deficiências nas escolas regulares. Estas políticas conduziram a acções no âmbito da formação de professores, na provisão de diferentes tipos de recursos e novas formas de organização da escola e do apoio educativo. Como resultado destas políticas, Portugal tem actualmente pouco mais de 2% de alunos com deficiência em escolas especiais estando os restantes alunos em escolas regulares. Em Janeiro de 2008 foi publicada uma nova lei de Educação Especial. Este artigo tem por objectivo apresentar as linhas principais desta nova legislação juntamente com alguns dados estatísticos. No final do artigo faz-se uma análise crítica das medidas legislativas em vigor nomeadamente as “escolas de referência”, as “unidades especializadas”, o sistema de financiamento e a utilização da CIF – CJ (OMS, 2007).

ABSTRACT

In the last decades Portuguese governments have been doing a great effort to educate children with disabilities on regular schools. Teacher education, different kinds of resources, school and support organization lead to very impressive numbers: today only a little more than 2% of children with disabilities are educated in special schools. In January 2008, a new law was published in Portugal aiming a new organization of Special Education. In this article the main aspects of this law are described as well as statistical data that allow us to understand its impact, as “reference Schools” and “specialized units” in the regular schools. In the end of the article some critical remarks are raised namely about the use of ICF-CY (WHO, 2007), financing system and the need of a more precise of evaluation of the implementation of this new law.

(Pp. 97-109)

PALAVRAS-CHAVE

Portugal, Educação Especial, Inclusão, Legislação, Sistema de Apoio.

KEY WORDS

Portugal, Special Education, Inclusion, Legislation, Support System

1. Introdução

O objectivo deste artigo é apresentar e comentar alguns dados que os autores consideram mais importantes para se ter uma perspectiva sobre a Educação Especial e Inclusiva em Portugal em 2010.

Como em quase todos os países europeus, a área da Educação Especial e Inclusiva tem sofrido em Portugal modificação rápidas e profundas que têm alterado a natureza de uma área que, durante muitos anos, esteve conotada com uma perspectiva assistencial e caritativa. Desta forma, pensar a educação de alunos com condições de deficiência, no quadro de parâmetros estritamente educacionais é um facto recente e ainda em muitos aspectos constitui uma inovação.

Em Portugal, foi dado um impulso muito significativo à educação de alunos com deficiência quando em 1941 foi criado, em Lisboa, um Curso para Professores de Educação Especial. Ao mesmo tempo se criavam em algumas Escolas “classes especiais” que acolhiam alunos com vários tipos de deficiência e de dificuldades Escolares. Ao mesmo tempo nos anos 50 e 60 do sec. XX foram surgindo Associações que procuravam dar um atendimento Escolar a diferentes tipos de dificuldades: deficiência intelectual, paralisia cerebral, surdez, etc.

Portugal viria a viver um importante ponto de renovação com base na “revolução dos cravos” de 25 de Abril de 1974. As profundas mudanças sociais que então se verificaram, influenciaram decididamente a Educação em geral e a Educação Especial. Tinham-se já começado desde 1969 tímidas experiências pedagógicas de integração sobretudo com alunos cegos em Escolas de Lisboa. Foi partindo destas experiências que se desenvolveu a partir de 1974 um trabalho mais amplo de integração de alunos com deficiência nas Escolas regulares. Durante os anos setenta e oitenta desenvolve-se uma política de Educação Integrativa com a constituição em todo o país de equipas de Ensino Especial com professores itinerantes. (Costa & Rodrigues, 1999)

Paralelamente a esta política de integração criaram-se a partir de 1974 inúmeras

cooperativas de ensino que, fruto da aliança entre pais e técnicos, procuravam proporcionar aos alunos com deficiência cuidados médicos, atendimento especializado e Escolarização. Este movimento designado por movimento CERCI chegou a ter cerca de 100 instituições em todo o país.

Cabe ainda dizer que o desenvolvimento da Educação Especial em Portugal se passa no quadro de um sistema que apresentou ao longo de todo o século XX um atraso estrutural em comparação com a maioria dos países europeus. A título de exemplo Portugal tinha em 1974 uma taxa de analfabetismo a rondar os 30%, valor altíssimo em comparação com outros países europeus na mesma altura.

Fruto de um empenho prioritário na Educação ao longo de cerca de 30 anos, este atraso está muito diminuído e em alguns casos anulado.

Actualmente (dados de 2007/2008) existem cerca de 1,8 milhões de alunos matriculados nas Escolas portuguesas sendo 1,235 milhões na Escolaridade obrigatória. 86% dos alunos concluem o ensino básico (9 anos de Escolaridade) e 79% no ensino secundário. O *rácio* professor-aluno na generalidade do ensino público é de 1 para 15, no pré-Escolar de 1 para 14,1 e no ensino secundário de 1 para 7,7.

2. Aspectos da história recente

Como foi dito antes, a ideia de integração nas Escolas portuguesas veio a ser uma realidade incontornável fruto das transformações políticas e sociais da revolução democrática em 25 de Abril de 1974, com influências também dos movimentos internacionais expressos em documentos como a “Public Law 94-142” nos EUA (1975) ou o “Warnok Report” no Reino Unido (1978). As leis portuguesas passam a consagrar como direitos fundamentais a educação e a igualdade de oportunidades. Estes princípios encontram-se expressos no texto da Constituição da República, a Lei Fundamental Portuguesa, publicada em 1976 nomeadamente nos seus artigos 71º a 74º.

Portugal apresenta um padrão de desenvolvimento nesta área semelhante ao dos restantes países ocidentais, embora com algum desfasamento temporal. O Ministério da Educação assume a partir de 1974 a responsabilidade pela educação das crianças com deficiência, mas abrangendo um número reduzido de alunos. Durante este período não é pois de estranhar que se tenham desenvolvido, outras soluções nomeadamente as das Escolas especiais (Felgueiras, 1994).

Esta insuficiência de oferta educativa nas Escolas regulares incentivou o desenvolvimento de uma rede paralela de instituições de Educação Especial, cuja grande disseminação por todo o país se verificou a partir de 1975. Estas instituições organizadas como Cooperativas de Educação e Reabilitação (CERCIS) procuraram dar respostas pedagógicas e sociais, que o sistema de ensino integrativo tardava em consolidar. Fundadas inicialmente para romper com um atendimento meramente assistencial vigente no país, estas instituições foram criando um leque mais abrangente de respostas e alargando o nível etário da população abrangida. Muitas delas possuem hoje áreas de formação profissional, emprego protegido, residenciais, intervenção precoce, valências ocupacionais para deficientes intelectuais profundos, formas de apoio às famílias, bem como suporte técnico especializado às crianças e suas famílias.

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Dec-Lei N.º 46/86, de 14 de Outubro), é definida finalmente a Educação Especial como modalidade integrada no sistema geral da educação. Este documento estruturante estabelece os alicerces da Educação Especial como prestando apoio nas estruturas regulares de ensino, de acordo com as necessidades de cada aluno. Prevê também a manutenção do ensino em instituições específicas, quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência da criança (Felgueiras, 1994). Na alínea d) do Artigo 3.º, consagra o seguinte princípio organizativo: “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência,

bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”. Esta legislação veio dar novo impulso ao contemplar a abertura da Escola numa perspectiva de “Escola para Todos”, baseando o conceito de alunos com “Necessidades Educativas Especiais” (N.E.E.) em critérios pedagógicos (artigos 2º, 7º, 17º e 18º).

Foi nos anos 90, que a política educativa integrativa se generalizou nas Escolas do ensino regular. O regime educativo especial nas Escolas do ensino regular, foi finalmente definido e regulamentado pelo Decreto-Lei N.º 319/91, de 23 de Agosto, prevendo a adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Este diploma tem uma grande importância dado que cria uma nova realidade no sistema educativo, onde o aluno com NEE passa a ter o direito de aceder à classe regular. Está implícito nesta legislação que é a Escola que deve estar preparada para fornecer respostas adequadas à problemática do aluno de acordo com as suas características. Esta responsabilização da Escola obriga a uma flexibilização do processo ensino-aprendizagem.

O D.L. nº 319/91 enunciava os seguintes princípios:

- Responsabilização de todos os professores e da Escola do ensino regular.
- A produção de um conhecimento tão completo quanto possível da situação Escolar e sócio-familiar de cada aluno com NEE, de modo a adequar as medidas a aplicar.
- Planificação educativa individualizada, flexível e adaptada a cada situação.
- A participação dos pais na avaliação e na realização dos programas educativos.
- A utilização dos professores de Educação Especial, como um recurso da Escola.
- A abertura da Escola ao meio, possibilitando a utilização de diferentes serviços.
- A expressão “alunos com deficiência” passa a ser substituída por “alunos com Necessidades Educativas Especiais”, traduzindo um novo conceito e não só numa mera mudança de designação.

- As disposições legais adoptadas apontam para uma prática pedagógica diferenciada e que entra em ruptura com os modelos tradicionais de ensino.
 - São regulamentadas medidas que visam proporcionar essas condições, nomeadamente os Programas Educativos Individuais (PEI) e possibilita a flexibilização de currículos (alternativos/adaptados/funcionais) e a flexibilidade da avaliação.
- Progressivamente surge a necessidade emergente da construção de uma Escola Inclusiva, onde todos os alunos devem aprender juntos independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam, baseada nas recomendações contidas na Declaração de Educação para Todos, na Declaração de Salamanca (1994) e nas Normas sobre Igualdades de Oportunidades para Pessoas com Deficiência das Nações Unidas.

Entra em vigor em 1 de Julho de 1997 o Despacho Conjunto N.º 105/97, que dá corpo a uma política educativa mais inclusiva, criando Equipas de Coordenação local para colaborar com Escolas e docentes de apoio educativo na gestão dos recursos e na implementação de respostas articuladas. Estas equipas designadas Equipas de Coordenação dos Apoios educativos (ECAE) procuram encontrar respostas integradas e racionalizadas para as Escolas de uma determinada área geográfica coordenando também para além dos recursos a articulação do trabalho dos professores de Educação Especial.

Ainda neste documento, sai reforçada a necessidade da diferenciação curricular através da adaptação e individualização curricular às necessidades e características de cada um, em especial aos alunos com NEE. Este Despacho aponta para um sistema educativo único, englobando simultaneamente a educação regular e a “especial”, numa preocupação conjunta pelo atendimento de todas as crianças na classe que apresentassem dificuldades. Cria a figura do Professor de Apoio Educativo para a globalidade dos alunos com NEE.

Poderíamos assim sintetizar as linhas mais importantes do DC 105/97:

- Responsabilizar a Escola por todos os alunos, tendo esta que encontrar as estratégias e formas de intervenção adequadas para o sucesso educativo.
- Assegurar os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma Escola de qualidade, através de respostas articuladas e flexíveis.
- Perspectivar soluções adequadas às condições actuais, mas procurando sempre uma evolução gradual no sentido de serem encontradas novas e mais amplas respostas
- Para além de centrar na Escola a responsabilidade de organizar respostas, é fomentada uma maior articulação entre os diferentes intervenientes do processo educativo, abrindo caminho para parcerias com serviços, instituições e autarquias locais, de forma a serem desenvolvidas intervenções articuladas.

3. Legislação actual

Foi publicado em 7 de Janeiro de 2008 o decreto-lei 3/2008. Esta lei revogou a legislação que até então existia (nomeadamente o dec-lei 319/91) já com 19 anos de publicação.

Vários pontos são determinantes na comparação destes dois documentos. A população abrangida pelos serviços de Educação Especial passa a ser definida pelo âmbito proposto na *Classificação Internacional de Funcionalidade* da Organização Mundial de Saúde (2007) (CIF). É explicitamente determinado que os serviços de Educação Especial se destinam a “crianças e jovens com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida decorrentes de alterações funcionais ou estruturais de carácter permanente resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”. Esta aproximação aos conceitos da CIF verifica-se também ao nível do processo de avaliação em que é explicitamente indicado que a avaliação deve ser feita “tendo por referência a CIF”.

O decreto-lei 3/2008 preconiza a existência de um único documento oficial, o PEI –*Programa Educativo Individual*– que estabelece as respostas educativas e respectivas formas de avaliação para cada aluno. Este PEI é elaborado por professores e psicólogos e deve ser acordado com a família do aluno. Cria ainda um Plano Individual de Transição que complementa o PEI, preparando a integração pós-Escolar, no caso dos jovens cujas necessidades educativas os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum.

O mesmo documento legal, circunscreve a Educação Especial aos alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente (NEECP), formalizando a separação entre a Educação Especial –exclusiva para os alunos que apresentem NEECP identificados por referência à CIF– e os Apoios Educativos, que prestam atendimento aos restantes alunos com dificuldades Escolares.

Sob o ponto de vista conceptual a lei 3/2008 afirma no seu ponto 1 que “a Educação Especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da Escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas”.

Em termos de princípios, esta nova legislação consagra como aspecto determinante da construção de uma Escola de qualidade a promoção de uma Escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens e que deve responder à diversidade, incluindo todos os alunos. A Escola deve pois contribuir para a inclusão educativa e social, promover a igualdade de oportunidades, o acesso e sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, e preparação para o prosseguimento de estudos ou vida profissional.

Há igualmente um caracterização do público alvo da Educação Especial, nomeada-

mente os alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente.

“ (...) alunos com limitações significativas ao nível da *actividade e da participação*, num ou vários domínios da vida, decorrentes de *alterações funcionais e estruturais*, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”.

(Dec.-Lei 3/2008 Artigo 1º.ponto1)

Esta definição aponta para uma dupla origem de dificuldades do aluno: as provenientes do foro clínico e as limitações significativas e permanentes que se verifiquem nas diversas áreas da sua funcionalidade. Engloba os alunos com deficiência, mas também outros com problemáticas como déficits cognitivos, hiperactividade e déficit de atenção, dislexia-disortografia, alterações comportamentais e da personalidade, entre outras, decorrentes de alterações estruturais do indivíduo. A abrangência do processo de identificação depende, obviamente, dos critérios de aplicação da CIF.

Outros aspectos da regulamentação do Decreto-Lei 3/2008:

- Alarga o âmbito da Educação Especial ao ensino particular, cooperativo e pré-Escolar, para além do ensino básico e secundário, já anteriormente contemplados.
- Refere a necessidade de normalização dos instrumentos de certificação de estudos, contendo as medidas aplicadas ao aluno, esclarecendo dúvidas da legislação anterior.
- Define o papel dos encarregados de educação, reforçando a sua participação e poder de decisão no referenciamento, avaliação e planificação.
- Refere a necessidade dos Projectos Educativos dos Agrupamentos referirem os aspectos organizacionais do apoio a estas crianças, bem como responsabiliza e reforça o Conselho Pedagógico na aprovação dos PEI e Grupo Disciplinar de Educação Especial e Serviços de Psicologia, pelos aspectos de avaliação e referenciação dos alunos.

É importante notar que quatro meses depois da publicação da lei 3/2008, foi publi-

cada uma retificação em alguns aspectos da lei (Lei nº 21/2008 de 12 de Maio). Esta retificação modera a opção imediata por modelos de educação inclusiva e coloca a opção dos pais como decisiva face ao sistema de educação em que o seu filho deve ser educado. É explicitamente dito que: “Nos casos em que a aplicação das medidas previstas nos artigos anteriores se revele comprovadamente insuficiente em função do tipo e grau de deficiência do aluno, podem os intervenientes no processo de referenciação e de avaliação constantes do presente diploma, propor a frequência de uma instituição de Educação Especial” (Art. 7) e ainda que “os pais ou encarregados de educação podem solicitar a mudança de Escola onde o aluno se encontra inscrito (art. 8).

4. Organização Geral do Sistema

4.1 Alguns números

Entre 1982 e 1992 o número de crianças atendidas em Escolas especiais manteve-se constante, em cerca de 11.000, mas o número de crianças integradas no ensino regular aumentou quase dez vezes, de 3.300 para 30.205. Este aumento deveu-se certamente ao facto dos encaminhamentos para Escolas de Ensino Especial terem decrescido, mas também ao facto de um vasto leque de crianças na Escola regular, que anteriormente não eram apoiadas, passarem a ter atendimento especializado, nomeadamente com dificuldades específicas de aprendizagem e problemas comportamentais (DEB; cit. in Inovação, 1994).

Em 1995/1996 o número de alunos com NEE integrados na Escola regular era de 36.519 (79%) contra 9.396 (20,4%) em Escolas especiais. Em 1997/1998 esses números eram de 89,9% no regular e 10,1% nas instituições (CNE, 1999).

No ano lectivo 2000/2001 existiam 184 Escolas de Educação Especial em Portugal, das quais 83% se concentram na zona de Lisboa, atendendo 4.532 dos alunos com NEE, ou seja 5,4%, contra os 79.572 alunos

atendidos no ensino regular, representando 94,6% do total com NEE (DEB, 2001).

Actualmente existem 31.776 alunos com NEE e PEI (o que representa 2, 6%). Nas Escolas especiais estão matriculados 2.382 (0,2 %). Estes números colocam Portugal no grupo de países europeus com maior taxa de inclusão Escolar de alunos com deficiência.

Este aumento significativo de alunos integrados em comparação com um decréscimo dos números de alunos em instituições, representa uma clara inversão no modelo de atendimento a estes alunos nos últimos 20 anos, onde o ensino em Escolas especiais, que era a regra, passou a ser a excepção.

4.2 Organização de Agrupamentos e Quadros de EE

É importante notar que a organização da resposta educativa em Portugal se encontra, não em Escolas individuais, mas sim em *Agrupamentos de Escolas*. Estes agrupamentos podem incluir Escolas de diferentes níveis de ensino mas têm uma gestão comum o que permite uma maior racionalização dos recursos educacionais nomeadamente ao nível dos serviços de Educação Especial. Cada Escola básica de segundo e terceiro ciclos (do 5º ao 9º ano) agrega os estabelecimentos do pré-Escolar e 1º ciclo (1º ao 4º ano) da sua área de influência. As Escolas sede, constituem pólos administrativos e de gestão comum, funcionando as restantes como “salas de aula” descentralizadas. Os alunos fazem o seu percurso Escolar obrigatório (9 anos) desde o pré-Escolar ao 9º ano dentro o mesmo agrupamento de Escolas.

Esta orgânica permite rentabilizar os recursos, otimizar a organização e gestão Escolar, tendo efeitos positivos na área pedagógica proporcionando um acompanhamento efectivo dos alunos ao longo da Escolaridade, facilita as transições entre ciclos de Escolaridade e permite organizar antecipadamente o ano Escolar, os apoios e os recursos. Existe também uma maior estabilidade do corpo docente através da colocação dos professores num quadro de Agrupamento e não

por Escola. Outro factor contribui também para a estabilidade do corpo docente: o facto dos concursos de colocação e mobilidade dos professores se processarem de quatro em quatro anos e não anualmente. Obviamente que as alterações ao nível da gestão dos docentes, teve também reflexos na carreira dos professores de Educação Especial.

Os primeiros lugares para professores de Educação Especial foram criados em 1942 mas foi preciso esperar até 2006 (isto é 64 anos) para que fossem criados quadros permanentes e a nível nacional para estes profissionais. Até esta altura não tinham carreira definida e as colocações eram anuais por destacamento dos Grupos Disciplinares de origem.

O Decreto-Lei nº20/2006 criou o Grupo de Recrutamento de Educação Especial. Os docentes passaram a ter uma carreira própria, constituindo-se num Grupo Disciplinar pertencente aos quadros das Escolas, deixando de ser geridos por estruturas externas às Escolas e de ser colocados por destacamentos pontuais de outros grupos disciplinares. Em Setembro de 2009 existiam 4.779 docentes de Educação Especial (DGIDC, 2009).

O Grupo de Educação Especial encontra-se dividido em três sub-grupos, docentes para deficiência visual, docentes para deficiência auditiva e docentes para restantes problemáticas nomeadamente deficiência intelectual e motora. O Decreto-Lei 3/2008 define as competências destes professores, o que anteriormente acontecia. Atribuímos a responsabilidade de prestar apoios especializados, leccionar áreas curriculares específicas, conteúdos próprios, adaptar materiais e gerir tecnologias de apoio. Cabe-lhes agora uma acção eminentemente técnica e sectorial, nomeadamente no reforço e desenvolvimento de competências e áreas curriculares específicas como Braille, orientação e mobilidade, treino de visão, actividade motora adaptada, autonomia, funcionalidade, comunicação, vida pós-Escolar, materiais didácticos e tecnologias de Apoio, entre outros de carácter especializado.

Os docentes de Educação Especial são colocados por Agrupamento de Escolas, mediante levantamento das Necessidades

Educativas dos alunos e constituem um Grupo Disciplinar com autonomia e estatuto próprio, à semelhança das restantes disciplinas. Está enquadrado no Departamento das Expressões, onde se reúnem os Grupos Disciplinares de Música, Educação Visual, entre outras.

4.3 Modalidades de Atendimento

O Decreto-Lei 3 de 2008, terá de ser lido no âmbito de um conjunto de respostas criadas no sistema de ensino português para diversos graus de dificuldades. Este decreto-Lei vem na sequência de outros, que implementaram respostas diferenciadas, no âmbito do currículo comum, nomeadamente os Despachos nº 453/2004; 50/2005 e 1/2006. Estes diplomas visam apoiar os alunos com desvantagem cultural, social económica, em risco de abandono, problemas de integração, retenções repetidas, com dificuldades de aprendizagem ligeiras e outras NEE não decorrentes de deficiência. Todas estas respostas mantêm ligação aos objectivos centrais do currículo comum, permitindo equivalência Escolar, mas contemplando diversos tipos de respostas.

Na primeira linha existe a possibilidade de efectuar *Planos Individuais de Acompanhamento* ou Recuperação, para os alunos que apresentem dificuldades em acompanhar o currículo ou que já tenham sido retidos. Podem ser desenvolvidas estratégias diferenciadas, flexibilização do currículo e da avaliação, entre outras medidas.

Outra resposta é a possibilidade de criação de *Turmas de Percurso Alternativo*, quando existam alunos em número de 15 em determinado agrupamento de Escolas, mantendo uma via curricular académica, mas restrita aos objectivos essenciais.

É igualmente possível às Escolas organizarem *Cursos de Educação e Formação*, que visam uma habilitação profissional específica, com uma componente teórica mais curta e uma grande componente prática específica.

Após os 15 anos, e cumprida a Escolaridade obrigatória, existem ainda os Cursos

de Formação Profissional, que equivalem ao 10º, 11º e 12º ano de Escolaridade e visam habilitação profissional em determinada área. Permitem equivalência ao currículo comum, inclusivamente para o prosseguimento de estudos no Ensino Superior.

Estas medidas funcionam como um *continuum* de respostas, das menos às mais restritivas, que, em conjunto com a Educação Especial, permitem às Escolas encontrar as melhores respostas para cada contexto. Com o recente alargamento da Escolaridade obrigatória, dos 9 para os 12 anos de Escolaridade (política inscrita no programa do actual Governo da República), estas modalidades diferenciadas de educação tornam-se fundamentais para as Escolas conseguirem encontrar respostas para a grande diversidade de situações, decorrente da heterogeneidade inerente ao ensino universal, gratuito e obrigatório.

Também em relação ao caso concreto da Educação Especial, existe um leque de respostas para as diversas situações, que permitem o apoio para acesso ao currículo comum, currículos próprios, ou colocação em contextos adequados.

O Decreto-Lei 3/2008 implementa medidas de acesso visando adequações individuais ao currículo comum e à avaliação, a introdução de Tecnologias de Apoio e a prestação de Apoio Individualizado.

Para os alunos que não acedem às aprendizagens do currículo comum existe a possibilidade de elaborar um *Currículo Específico Individual*, que mantém as áreas curriculares onde seja benéfica a aquisição dessas competências e permitindo criar áreas diferentes adequadas a cada aluno, nomeadamente de carácter mais funcional.

Foram ainda criados pelo Ministério da Educação, 25 *Centros de Recursos de Tecnologias da Informação e Comunicação (CRTIC)* com o objectivo de apoiar e avaliar a utilização de tecnologias e equipamentos, assessorando as Escolas nesta área.

As Escolas de referência recebem os alunos com deficiência sensorial, concentrando os recursos técnicos e humanos, para que os jovens acedam ao currículo comum.

Encontra-se também em vigor a figura do *Plano Individual de Transição* para os alunos que, tendo Currículo Específico Individual, não acedem às aprendizagens do currículo comum, como forma de preparação para a vida adulta. Estes Planos são elaborados nos últimos 3 anos de Escolaridade básica e pretendem planificar e promover iniciativas que desenvolvam competências de integração social, profissional, social ou em instituições, no âmbito para a transição para a vida pós-Escolar.

Para além das medidas anteriormente referidas, a nova legislação criou quatro respostas diferenciadas nas Escolas de ensino regular para atender deficiências sensoriais e mentais graves, que necessitam de recursos específicos, que dificilmente se poderão generalizar. São os casos das *Escolas e Agrupamentos de Referência* para a Deficiência Visual e Auditiva e as *Unidades de Apoio Especializado* para o Autismo e Multideficiência.

As Unidades de Ensino Estruturado são salas preparadas com as devidas adaptações ao ambiente educativo, situadas em Escolas regulares, onde os alunos com deficiências graves permanecem em tempo parcial, tendo como objectivo promover a sua integração nas turmas e na vida das Escolas. Sendo consideradas plataformas de promoção da inclusão, estas salas permitem receber os alunos que tradicionalmente eram encaminhados para instituições e dispõem de recursos humanos e técnicos afectos em exclusivo.

Em 2009 existiam 10 agrupamentos de Escolas de Referência para a educação bilíngue de alunos surdos, 25 para apoio à Educação de alunos cegos e com baixa visão. Existem ainda 187 Unidades de Apoio especializado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo e 292 para alunos com Multideficiência. Estas respostas permitem educar no ensino regular alunos com condições mais graves de deficiência, que tradicionalmente eram encaminhados para instituições.

É reconhecida a especificidade do processo educativo destes 4 grupos de alunos, nomeadamente no que respeita ao acesso a

tecnologias específicas, Língua Gestual Portuguesa, Braille, sistemas de comunicação, ambientes estruturados, metodologias e estratégias adequadas, entre outros.

A realização de actividades de promoção da inclusão dos alunos das Unidades Especializadas estão referidas nos objectivos centrais do funcionamento das mesmas, onde se preconiza a participação destes alunos nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular “*junto dos pares da turma a que pertencem*”. Indicando que não se devem organizar como estruturas isoladas no seio das Escolas regulares, que separem os alunos dos seus grupos de referência, educando-os de forma segregada.

Em relação à intervenção Precoce foram criadas Escolas de Referência para a Intervenção Precoce, onde são colocados docentes de Educação Especial, que deverão articular com outras entidades e serviços a integração em equipas e a prestação deste apoio, apenas destinado ao ensino pré-Escolar particular e cooperativo e apoio domiciliário, cabendo o apoio aos jardins de Infância regulares aos docentes colocados nos respectivos Agrupamentos. É, desta forma, separado, este tipo de atendimento. Existem 121 estabelecimentos de referência neste âmbito e 4.335 alunos atendidos em Educação Precoce (DGIDC, 2009).

4.4. Equipas Multidisciplinares e Avaliação Especializada

Uma das grandes inovações da presente lei 3/2008 é a importância que é dada à Classificação Internacional de Funcionalidade (OMS, 2007). Esta Classificação desempenha um papel central no processo de avaliação sendo determinado que “(...) os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde” (4:3).

É ainda claramente estabelecido que “o modelo do *Programa Educativo Individual* integra os indicadores de funcionalidade, bem como os factores ambientais que fun-

cionam como facilitadores ou como barreiras à actividade e participação do aluno na vida Escolar, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, em termos que permitam identificar o perfil concreto de funcionalidade” (9:2)

O modelo do Programa Educativo Individual é pois muito influenciado pelos conceitos da CIF. Neste Programa devem constar obrigatoriamente:

- a) A identificação do aluno;
- b) O resumo da história Escolar e outros antecedentes relevantes;
- c) A caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno;
- d) Os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem;
- e) Definição das medidas educativas a implementar;
- f) Discriminação dos conteúdos, dos objectivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar;
- g) Nível de participação do aluno nas actividades educativas da Escola;
- h) Distribuição horária das diferentes actividades previstas;
- i) Identificação dos técnicos responsáveis;
- j) Definição do processo de avaliação da implementação do programa educativo individual;
- l) A data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

É também obrigatória uma explicitação do percurso de sinalização e avaliação dos alunos referenciados, estabelecendo um prazo limite de 60 dias, para se proceder a uma avaliação especializada com referência à CIF, para a Escola decidir se o aluno se enquadra no perfil de NEECP. Caso seja considerado NEECP poderá aceder aos apoios e medidas da Educação Especial, caso não, é encaminhado para outras modalidades de apoio nomeadamente o Apoio Educativo.

Neste processo deverá estar envolvida uma equipa multidisciplinar, composta pelos docentes do regular e especial, psicólogos dos serviços do Ministério da Educação colocados nas Escolas, encarregados de educação, bem como outros técnicos especialistas. Verificando-se que a presença de psicólogos nos Agrupamentos não cobre ainda grande parte da rede nacional e não existindo outros técnicos ou terapeutas no sistema, existe a necessidade de proceder a protocolos com outras instituições.

Nesse âmbito foram criados *Centros de Recursos para a Inclusão (CRI)*, através da reestruturação das instituições de Educação Especial, que deixam de ter população em idade Escolar. Os técnicos e outros recursos colaboram nas Escolas através de protocolos com estes CRI, pertencentes a instituições. Os CRI são financiados pelo próprio ministério da Educação, não sendo previsto qualquer financiamento directo para o ensino regular. Uma das metas apontadas pelas entidades oficiais é eliminar os encaminhamentos para instituições, criando condições no ensino regular para atender todas as crianças. Neste momento, a reestruturação das Instituições em Centros de Recursos para a Inclusão, CRI, ocorreu em 74 estabelecimentos. (DGIDC, 2009).

5. Formação de Professores

Não estão publicados números exactos mas sabe-se que em 2005 só 40% dos professores que desempenhavam funções na Educação Especial, tinham formação especializada nesta área. A situação é certamente melhor actualmente mas continua a existir uma carência de profissionais com formação no sistema.

A formação de professores é actualmente assegurada por um grande número de universidades e Escolas politécnicas tanto do ensino público como sistema privado.

A formação de professores de Educação Especial é assegurada através de programas de formação especializada. Esta formação,

conforme a legislação que a acredita, deve ter uma carga mínima de 250 horas e deve ser leccionada durante 22 semanas lectivas.

Segundo a legislação a esta formação especializada só poderá ser considerada efectiva para efeitos profissionais para os alunos que à data de admissão sejam educadores ou professores e tenham, pelo menos, cinco anos de serviço docente. Entretanto a portaria 212/2009 de 23 de Fevereiro admite ao concurso para professores de Educação Especial os professores que tenham concluído cursos de formação especializada ou de qualificação para o exercício de outras funções educativas sem a menção específica à obrigatoriedade de ter cinco anos de serviço.

O Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua considera que os cursos de especialização para educadores e professores no âmbito das Necessidades Educativas Especiais se pode organizar em seis especialidades: 1. Domínio cognitivo e motor, 2. Domínio emocional e da personalidade, 3. domínio da audição e surdez, 4. Domínio da visão, 5. Domínio da comunicação e linguagem e 6. Domínio da intervenção precoce na infância.

A organização do currículo encontra-se também determinada por lei. Está determinado que estes cursos de formação especializada contêm obrigatoriamente uma componente geral de Ciências da Educação, uma componente específica na área da especialização e uma componente respeitante à elaboração, desenvolvimento e avaliação de um projecto na área de especialização. A componente de Ciências da educação deve ter o mínimo de 50 horas e preencher o curso até ao máximo de 20% da carga lectiva; a componente específica da área de especialização não pode ser inferior a 60% da carga horária total e a componente de formação orientada para a elaboração do projecto deve ter o mínimo de 40 horas.

Presta-se nesta legislação uma particular atenção à qualificação do corpo docente dado que é explicitamente referido que 70% da carga horária dos cursos deve ser assegurada por professores com o grau académico de mestre e doutor.

Na área específica de Educação Especial as competências a desenvolver por estes cursos situam-se a 4 níveis: competências de análise crítica, competências de intervenção, competências de formação, de supervisão e de avaliação e competências de consultoria.

Com as mudanças operadas com vista à harmonização do sistema de ensino Superior ao Processo de Bolonha, alterações importantes se passaram nesta situação. A formação de professores passou a ser feita só através da frequência de um segundo ciclo de estudos (Mestrado). Isto implica que qualquer professor só termina a sua habilitação para a docência depois de um curso de Mestrado. Assim, a especialização em Educação Especial passa a ser feita para alunos que têm já um Mestrado e que vêm frequentar um curso de especialização em Educação Especial.

Desde 2008 quando esta legislação foi aprovada, multiplicam-se nas Escolas Superiores de Educação públicas e privadas (Ensino Superior Politécnico), bem como nas Universidades (com particular realce para as universidades privadas) cursos de Mestrado em Educação Especial que têm vindo progressivamente a substituir os anteriores Cursos de especialização ou Pós-Graduados em Educação Especial.

Dado o carácter recente destas medidas, falta ainda uma avaliação sobre o impacto desta modificação nos diferentes níveis. Algumas notas são porém possíveis de adiantar:

1. Os cursos de Mestrado que anteriormente tinham um carácter predominantemente de introdução à investigação científica, adquirem cada vez mais características profissionalizantes.
2. A mudança de filosofia dos cursos implicará naturalmente mudanças curriculares, de metodologias e de objectivos de formação.
3. No presente momento não existe ainda uma clara definição das características de uma via “científica” e de outra via “profissionalizante” o que tem originado alguma indeterminação.

6. Comentários às Opções

Como dissemos no início, o objectivo deste trabalho é apresentar e comentar algumas das políticas em vigor em Portugal para a organização da Educação Especial. Deixamos por isso alguns breves pontos de comentário/reflexão que poderão ser usadas como pontos de apoio para entender a realidade necessariamente complexa da Educação Especial e Inclusiva em Portugal.

1. Antes de mais cabe referir que existem há cerca de 35 anos em Portugal políticas que se direccionam para a integração e inclusão de alunos com dificuldades na Escola regular. Mais ou menos apoiadas, mais ou menos decididas, estas políticas permitiram que se possa afirmar hoje que Portugal conseguiu resultados muito encorajadores sob o ponto de vista da inclusão de alunos com NEE na Escola Regular. Cabe comentar a este nível, que este aspecto tem representado um assinalável esforço financeiro dado que Portugal é dos países com um valor menor de rendimento “per-capita” da União Europeia.
2. No que respeita ao esforço financeiro e de recursos, lembramos que existem em Portugal 4.779 professores de Educação Especial cuja função é a de exclusivamente apoiar alunos com dificuldades. A criação dos CRTIC representa igualmente um esforço de modernização do sistema de apoio à educação sobretudo se conjugado com o plano nacional que prevê que cada aluno possa dispor a curto prazo de um computador pessoal.
3. A política de criação de redes de serviços (ao nível das Escolas de referência ou das unidades especializadas) constitui uma resposta alternativa a situações que sem elas teriam muita dificuldade de enveredar por modelos inclusivos. A criação de Escolas de referência precisa de ser convenientemente avaliada dado que a opção evidente e não ponderada por este tipo de modelo pode revelar-se negativa. Sabe-se hoje da importância que têm as “redes sociais de apoio” pa-

- ra a inclusão na sociedade. A questão é: como se podem desenvolver estas redes comunitárias se a criança frequenta uma Escola de referência, por exemplo, a 30 quilómetros? É pois uma situação que merece uma cuidadosa avaliação.
4. A adopção da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) como o instrumento para a classificação dos alunos e tomada de decisão sobre o “acesso”, ou não, à Educação Especial, é também uma decisão que tem vindo a ser contestado por parte dos meios académicos e dos próprios docentes de Educação Especial. Estas reacções questionam a razão de se recorrer a um instrumento da Saúde para orientar um processo que deve ser pedagógico e inclusivo, ou seja, baseado na Necessidades Educativas e não nos défices. O processo apressado e mal informado do lançamento desta adopção da CIF não contribuiu também para uma boa receptividade dos professores. (FEEL, 2007).
 5. O financiamento da Educação Especial continua a ser assunto polémico. As Escolas de ensino regular recebem os alunos que, tradicionalmente eram institucionalizados e, seria fundamental transferir também as verbas, ou definir uma forma de financiamento, que não existe em Portugal. Em vez disso, o Ministério da Educação adoptou a criação dos CRI, geridos pelas instituições de Educação Especial, às quais as Escolas regulares têm de recorrer de forma desarticulada. Esta contradição entre uma política inclusiva e a manutenção do financiamento às instituições, parece dificultar a melhoria dos processos de inclusão. Por outro lado a mitigação do financiamento, penaliza as Escolas com alunos que exigem mais recursos, nomeadamente as que possuem Unidades Especializadas, onde se verifica uma concentração do atendimento nos casos que exigem apoios permanentes, em detrimento das restantes crianças com NEECP.
 6. A formação de professores de Educação Especial é definida em termos de deficiências, com cursos de especialização para Deficiência Mental-Motora; Visual; Comunicação, etc., indo ao encontro dos sub-grupos da própria organização da carreira destes docentes, também ela alicerçada por tipos de deficiência. Seria importante harmonizar as especializações de formação com as especialidades reconhecidas a nível profissional. É importante também repensar muitos dos cursos de professores de Educação Especial que talvez não tenham feito as mudanças no currículo e nas estratégias de formação que permitam ao professor ser um profissional capaz num modelo de Educação Inclusiva.
 7. Por fim, gostaríamos de realçar o papel importante que a monitorização e avaliação desempenham em todo este processo. Num sistema que tem evoluído tão rapidamente e em que tantos interesses e conceitos de qualidade estão implicados, é essencial que exista uma monitorização de forma permanente e que esteja montado um sistema de avaliação significativa e isenta. Seria muito desjável que, quando se pede aos professores que sejam reflexivos e flexíveis na sua prática, se lhes pudesse assegurar que o sistema em que estão integrados é, também ele, reflexivo e dialogante.

Referências*

- CCPFC, (2008). Deliberação da Secção Especializada sobre a acreditação de Cursos na área da Educação Especial”, Braga.
- CNE (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da Escola que temos*. Conselho Nacional de Educação, CNE.
- COSTA, A.M. y RODRIGUES, D. (1999) “Country Briefing-Special Education in Portugal”, *European Journal of Special Educational Needs*, 14 (1), 70-89.

*Não é citada a legislação referenciada no corpo do artigo

- DEB (2001). *Observatório dos Apoios Educativos 2000/2001*. Departamento de Educação Básica, DEB. Ministério da Educação.
- DGIDC (2009) “Educação Inclusiva: da retórica à prática”, DGIDC.
- Felgueiras, I. (1994). As crianças com NEE. Como as educar?. *Inovação* vol. 7, nº1, :23-35.
- INOVAÇÃO (1994). Editorial, *Inovação*, vol. 7, nº1, : 9-12.
- FEEI-FÓRUM DE ESTUDOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA (2007) “A aplicação da CIF como instrumento de avaliação a planificação pedagógica), Fevereiro.
- OMS (2007) “International Classification of Functioning, Disability and Health – Children & Youth Version..
- SALAMANCA (1994). *Conferencia Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca: UNESCO.
- WARNOCK, M. (1978). *Special Education Needs Report of Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty’s Stationery Office
- PUBLIC LAW 94-142 (1975). Education for all Handicapped Children Act_of 1975, 94th Congress, First Session.

Sobre os autores

David Rodrigues é Professor da Universidade Técnica de Lisboa (aposentado) e coordena actualmente o Mestrado em Educação Especial do Instituto Piaget-Almada. É Presidente da Pró-Inclusão–Associação Nacional de Docentes de Educação Especial (www.proinclusao.com.sapo.pt). Contacto: [drodrigues@fmh.utl.pt](mailto:d Rodrigues@fmh.utl.pt)

Jorge Nogueira é Mestrado em Educação Especial e professor num agrupamento de escolas. Estudante de doutoramento no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. É membro da Direcção da Pró-Inclusão–Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. Contacto: jorgehumberto@mail.telepac.pt

La integración escolar en Italia¹

(L'integrazione scolastica in Italia)

ISSN: 1889-4208

Recepción: enero 2010

Aceptación: febrero 2010

Lucia de Anna²,

Universidad de Roma "Foro Italico"

RESUMEN

Después de una breve exposición del recorrido histórico del proceso de integración en Italia, este trabajo define la problemática todavía presente en la escuela para cambiar aquellos obstáculos de la integración escolar de los alumnos con discapacidad, la alianza educativa, la colaboración entre profesores curriculares y profesores de apoyo, la creación del trasfondo integrador, la transformación de la didáctica para construir una programación que tenga en cuenta todo aquello que los alumnos pueden aprender y socializar juntos. Se hace alusión a la iniciativa del Ministerio de la Enseñanza con el proyecto ICARE consistente en la puesta al día del profesorado y de la escuela en colaboración con la familia y el entorno.

ABSTRACT

Dopo una breve esposizione del percorso storico dei processi di integrazione in Italia, ci si sofferma sulle problematiche ancora presenti nella scuola per rimuovere gli ostacoli all'integrazione degli alunni con disabilità, le alleanze educative, la collaborazione tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno, la creazione dello sfondo integratore, la trasformazione della didattica per costruire una programmazione che tenga conto di tutti gli alunni per apprendere e socializzare insieme. Si fa riferimento alle iniziative del ministero della pubblica istruzione con il progetto ICARE per l'aggiornamento degli insegnanti e della scuola tutta con il coinvolgimento delle famiglie e del territorio.

(Pp. 111-117)

PALABRAS CLAVE

Integración, inclusión, formación del profesorado, pedagogía especial, acuerdo de colaboración, alianza educativa, estrategia didáctica integrada, discapacidad, familia.

PAROLE CHIAVE

Integrazione, Inclusione, formazione degli insegnanti, Pedagogia speciale, Accordi di collaborazione, Alleanze educative, Strategie didattiche integrate, alunni in situazione di disabilità, famiglia.

¹ Traducido por Marta Sánchez Utgé, Técnico científico del Laboratorio de Pedagogía Especial de la Universidad de Roma "Foro Italico".

² Profesora de Pedagogía Especial, Directora del Departamento de Ciencias de la Formación para la Actividad.

La integración en Italia se ha desarrollado en los años setenta, cuando inició el debate sobre la exigencia de construir una escuela para todos, para aprender y crear una escuela como comunidad educativa que interactúa con la aun más amplia comunidad social. La reforma de la escuela del 1974, además de identificar como prioridad del proceso educativo la centralidad del alumno y su desarrollo personal, teniendo en cuenta los problemas relativos a su experiencia personal y evidenciando la relación con la familia, implicaba también a las Entidades Locales y las instituciones presentes en el territorio para crear vínculos importantes entre escuela y extra-escuela, en la planificación territorial de las intervenciones. Las familias participaban en la preparación y en las decisiones relativas a la programación del proyecto educativo, e incluso venía delegado a los padres la posibilidad de presidir el Consejo Escolar.

En el periodo del 1975 al 1978 se actúa también una fuerte descentralización administrativa a nivel regional que tiene en consideración:

- a) Los aspectos del derecho al estudio, ya no considerados como una simple asistencia escolar, sino como un esfuerzo para crear las condiciones de una plena participación y de igualdad de oportunidades a la educación de todos y para sostener la consecución de los niveles más altos de instrucción;
- b) La construcción de vínculos entre escuela, formación profesional y trabajo;
- c) La reforma de los servicios sanitarios y sociales (1978) se ocupó también de las relaciones de estos con la escuela para prevenir y apoyar la acogida de personas con discapacidad y con dificultades particulares y para construir las sinergias necesarias en el territorio;
- d) La apertura de los hospitales psiquiátricos (ley Basaglia 1978) tenía también la finalidad de organizar servicios de higiene mental y ambientes de acogida de las personas con discapacidad mental en el territorio (centros de higiene mental, casas-familia, cooperativas sociales), consintiendo a los más jóvenes el acceso a la escuela de todos.

En este marco de referencia, las Asociaciones históricas sobre la discapacidad y las Asociaciones de familiares de personas con discapacidad se activaron con gran empeño para pedir que sus hijos fueran educados en la escuela de todos.

Inició un debate en el Parlamento con numerosas propuestas de cambio, sobretudo en relación a la eliminación de las clases diferenciales y de las clases especiales, así como de las escuelas especiales. El entonces vice-secretario del Ministerio de Educación Falcucci decidió nombrar una comisión de expertos entre los cuales habían representantes de las asociaciones y del profesorado (1974-75). A conclusión del trabajo realizado fueron identificadas claramente las fases de actuación del proceso de integración en la escuela, evidenciando los pilares fundamentales sobre los cuales basar esta transformación. En el 1975 iniciaron las primeras experimentaciones en la escuela y en el 1977 con la Ley n.517 se inició la supresión de las clases diferenciales y de las escuelas especiales para permitir a todos los alumnos frecuentar la escuela de todos (sobre todo en relación a la escuela obligatoria). La citada normativa introdujo cambios pedagógicos y metodológico-didácticos como la programación didáctica, la evaluación didáctica, la sustitución de los votos por juicios / comentarios.

No quiero recorrer todo el iter legislativo hasta nuestro días, rico de normas y decisiones jurisprudenciales para garantizar y afirmar continuamente los pasajes de los procesos de integración hasta la escuela secundaria y la Universidad (de Anna, 1998, 2003), mas deseo confirmar que esta opción ha sido asumida políticamente y socialmente en el curso de los años. En una de las últimas conferencias organizada por el Ministerio de Educación el 1-2 de Abril del 2008 se ratifica una vez más esta línea. Las directrices emitidas el año pasado por el Ministro de Educación Gelmini, recorren las etapas legislativa desde la ley 104 del 92 al "Atto di indirizzo" del 1994 para confirmar su aplicación. Nunca ha habido oposiciones reales a este proceso, pero todavía hoy se siente y se manifiesta la exigencia de resolver los problemas que esta decisión comporta en su

actuación práctica, en la comprensión, en la aceptación y en el conocimiento profundo de la construcción de los vínculos y sinergias que hay que meter en juego.

Nuestro sistema se basa en la colaboración continua entre le *Aziende Sanitarie* para definir el diagnóstico funcional teniendo en cuenta las indicaciones del ICF de la OMS, según las cuales en los contextos educativos se detecta el posible desarrollo en las diversas áreas de referencia, desde el área neuropsicología a la motora-prásica, a la cognitiva, a la relacional afectiva, a la del aprendizaje. A partir de estas bases se construye el plan educativo individualizado. Todo esto sin perder de vista y teniendo en consideración, en todo momento, la organización didáctica de la clase y de las relaciones con los compañeros que en algunas ocasiones asumen el rol de tutores. La programación didáctica permite proyectar para todos los alumnos de la clase, teniendo en cuenta los programas curriculares, individuando actividades en función de las diferentes capacidades y de la funcionalidad.

Desgraciadamente aun hoy persisten algunos problemas sobre los procesos de integración:

1. La escuela para todos debe prestar atención a la diversidad, a la heterogeneidad de los alumnos y a las diferente modalidades de aprendizaje con convicción, y por tanto no puede en ningún caso construir un único modo de enseñanza para todos, debe contemplar una pluralidad de oportunidades y modos de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de transmitir los conocimientos útiles a la construcción del saber, *saberes* que nos lleven a una alta calificación y que al mismo tiempo puedan consentir la construcción de un currículo más funcional para los alumnos que se encuentran en una particular situación de discapacidad compleja;

El modelo organizativo escolar tiene que cambiar en función de las necesidades de los alumnos y del territorio en el cual se ubica la escuela, teniendo también en cuenta las exigencias de las familias que pertenecen a ese territorio, construyen-

do sinergias y “alianzas educativas” con Entes e Instituciones presentes en el territorio. Se trata de trabajar conjuntamente en el proyecto educativo así como en el proyecto de vida de los alumnos;

2. Cuando nos encontramos ante necesidades educativas especiales particularmente graves la exigencia de confrontarse con Entes e Instituciones, Asociaciones específicas, expertos de determinados sectores, es fundamental, sobre todo para sostener y establecer continuidad y/o discontinuidad en las acciones de cura y apoyo a los procesos de integración;
3. La formación del profesorado curricular y de apoyo (especializado), de los AEC (asistentes educativos culturales), asistentes a domicilio, las figuras de acompañamiento y de tutoría, necesita de una atención particular para compartir y trabajar en el proyecto educativo y personal del alumno con discapacidad y para construir la inclusión de todos.

Todo esto no es suficiente si no construimos el *Sfondo integratore* (trasfondo integrador) al que hace referencia Andrea Canevaro (1996) como modalidad de trabajo (metodología) que identifica, como aspecto determinante para la actividad educativa del grupo clase y para el desarrollo emotivo y cognitivo de cada uno de los alumnos, la posibilidad de organizar un “sistema de mediadores” implicando activamente a los alumnos en la definición de las reglas. El trasfondo integrador viene visto como uno de los posibles instrumentos que pueden ser utilizados para organizar el grupo clase, como trasfondo metafórico, como trama narrativa y como simulación de contextos. Por lo tanto, la integración es posible si, sobre todo, actuamos sobre los demás y con los demás niños y niñas.

Uno de los aspectos todavía hoy en discusión, incluso a nivel internacional, es el de fijar la atención en la diversidad de la clase y en la heterogeneidad como valor y recurso de aprendizaje. Educar a entender los diferentes estilos de aprendizaje permite construir una didáctica diferente, capaz de dar espacio a la interpretación y a la reflexión, existe más de una vía para alcanzar el conocimiento y es importante identificarlas y saberlas recorrer.

Este es uno de los puntos cruciales del debate aun abierto en nuestro país, a pesar de la presencia en todas las escuelas del territorio nacional de personas con discapacidad, la preocupación es no incidir eficazmente en su aprendizaje formando parte de un grupo heterogéneo. Se recurre, en algunas ocasiones, a una excesiva simplificación que podría indudablemente no resultar interesante a las personas normo dotadas, o se piensa que se puede eliminar el problema alejando la persona con discapacidad construyendo hipótesis demasiado sectoriales y no compartidas por el grupo clase. Es necesario intervenir sobre la colaboración con los compañeros de clase, sobre la tutoría entre iguales, sobre el recurso que representan los compañeros vista no solo como acciones de sensibilización sino como la participación a una proyectualidad de interés común.

Otro aspecto frágil del sistema escolar, en lo que a integración se refiere, es la articulación del tiempo de permanencia en clase sobretodo de los alumnos con particulares dificultades, este problema puede ser resuelto, como lo demuestran innumerables experiencias, con la introducción de una flexibilidad horaria, organizando una extensión del trabajo a realizar, inclusive, con otras clases (laboratorios transversales, grupos reducidos de trabajo, en conexión con actividades externas, actividades expresivas transversales como el teatro, el deporte, etc.).

Actualmente se centra de nuevo la atención en proyectos de investigación, en el estudio de instrumentos innovativos para todos, que hagan hincapié en la fuerza del deseo de aprender, aprender de los contextos implicados en la construcción de nuevas formas de aprendizaje que respondan mejor a las exigencias y a los conocimientos que se desarrollan en la sociedad (ver por ejemplo el uso de las tecnologías y de la multimedialidad).

La escuela no puede vivir aislada del resto de la sociedad, por este motivo hay que tener cuidado en no reproducir en la escuela aquellas formas de diferenciación social

y de exclusión que la sociedad industrializada, proyectada hacia formas de productivismo exasperado y a la construcción de imágenes de bienestar estereotipadas, nos persuade a reproducir como modelo educativo privilegiado.

Sin embargo, los problemas tienen que ser identificados, sobre todo en relación a nuevas situaciones emergentes en nuestro país, en particular en los jóvenes, como acoso escolar (*bullying*), depresión, ansia, anorexia y otros, que afectan a las personas más frágiles y débiles sea directa que indirectamente. Se manifiesta una forma de individualismo, que tiende a buscar la satisfacción únicamente de las propias necesidades, con el riesgo de anular el concepto de bienestar de la colectividad, como estar bien junto a los demás, escuchando al prójimo y siendo consciente de que puede haber espacio para cada uno de nosotros.

El desarrollo de una nueva dimensión social, puede reflejarse intensamente en los procesos de integración, sea de manera positiva que negativa, en la actualidad en Italia nadie pone en discusión la presencia de estudiantes con discapacidad en la escuela, a todos los niveles hasta la universidad, pero es importante "redefinir" modalidades, tiempos, lugares, implicando la estructura escolar y su territorio, personas e instituciones.

Actualmente, el Ministerio de Educación está concluyendo un proyecto sobre la formación del profesorado llamado ICARE (Imparare, comunicare e Apprendere in una Rete Educativa)³ que nace de una reflexión sobre la propia experiencia de integración en la escuela, para construir redes educativas con otras escuelas, para que todos los actores implicados en el proceso de integración realicen una reflexión conjunta sin olvidarse de hacer un análisis del territorio, considerando la implicación de las familias, con la finalidad de confrontarse, de construir sinergias y de monitorear las experiencias de integración (Fiorin, 2007).

³ Instruire, Comunicare y Apprendere in una Rete Educativa.

Se está difundiendo cada vez más la idea que es necesario identificar indicadores de calidad de la integración escolar, teniendo en cuenta la experiencia acumulada en treinta años, sobre estos procesos.

En el ámbito del Observatorio ministerial sobre la integración escolar del 2007 fue divulgada una investigación realizada por el INValSI (Istituto Nazionale di Valutazione del Sistema di Istruzione) realizada tras la solicitud del Ministerio de Educación en el año escolar 2005-06, la exploración se realizó principalmente en la escuela infantil y primaria, fueron identificados indicadores estructurales, de proceso y de resultado. Del nutrido número de datos obtenidos resulta particularmente interesante evidenciar que casi el 50% de las escuelas en presencia de estudiantes con discapacidad modificaron la tradicional lección frontal introduciendo metodologías didácticas innovadoras, en general como dice Salvatore Nocera (2007) "la ricerca ci rassicura circa l'incidenza positiva avuta dall'itnegrzione scolastica nella maggioranza delle scuole italiane, suona tuttavia come un forte campanello d'allarme per quanto rimane ancora da fare per rimuovere inadeguatezza, superficialità e incongruenze del sistema nel suo complesso."⁴. Esta afirmación y un análisis apurado de los datos de la investigación demuestran, una vez más, que no es el modelo de integración el que no funciona en Italia, sino que el modelo está sin duda influenciado por el sistema escolar que no quiere actualizarse, por el nivel aun limitado de competencia de los directores sobre los problemas de la integración y por la falta de recursos y de servicios a nivel local, a pesar de que la ley 328 del 2000 haya confirmado la asistencia de las Regiones y de los Entes Locales no solo a las escuelas sino al proyecto de vida global de la persona con discapacidad.

Todavía hay, de hecho, problemas relacionados como el "hacerse cargo" de la persona con discapacidad, ya que viene

fragmentado y contextualizado en la escuela, en el ambiente familiar, en la universidad, en el trabajo, etc. Incluso las competencias se dividen entre competencias relativas a la formación y a la educación y aquellas que se refieren a la asistencia y la rehabilitación, los contextos territoriales no son siempre adecuados y los cambios de un contexto a otro pueden comportar una grave discontinuidad. Aun así, nos encontramos ante normas precisas sean sobre la eliminación de barreras arquitectónicas que culturales. Tales disposiciones tienen que corroborarse continuamente para que su aplicación sea eficaz ya que se dispone desde hace años de una ley fuerte y de una jurisprudencia muy activa.

Vivimos numerosas contradicciones, pero sabemos que muchas de las personas implicadas en el proceso de integración son sujetos activos y responsables y entonces las cosas funcionan, las hacemos funcionar.

En Italia se ha constituido recientemente una Sociedad del grupo de Profesores Universitarios de Pedagogía Especial (SIPeS), el grupo está trabajando desde hace años con la guía y la colaboración del profesor Andrea Canevaro sobre los temas de la integración y la inclusión, organizando congresos, seminarios y workshops, publicando trabajos científicos con la colaboración de todo el grupo a partir de la reflexión, el análisis y el estudio de los procesos de integración, con el apoyo de la Editorial Erickson, interviniendo a nivel gubernativo elaborando documentos y propuestas sobre todo en lo que se refiere a la formación del profesorado. Con la constitución de la SIPeS se ha querido manifestar con mayor fuerza una corriente de ideas compartida y representar las innumerables experiencias positivas presentes en toda Italia, y al mismo tiempo hacer crecer las nuevas generaciones de investigadores, de profesores, de asistente, de trabajadores con una fuerte convicción en la fuerza de la integración y de la inclusión.

⁴ Traducción: "la investigación nos confirma la incidencia positiva que ha supuesto la integración escolar en la mayor parte de las escuelas italianas, suena sin embargo como fuerte señal de alarma por todo lo que todavía queda por hacer para eliminar lo inadecuado, la superficialidad y las incongruencias del sistema en su totalidad."

Como afirma Maura Gelati (2007) “a trent’anni da una legge la 517/77 che ha significato tanto per l’integrazione delle persone con disabilità e da documenti ancora più datati che hanno aperto alla scuola italiana orizzonti di cambiamento che erano impensabili sino a quel momento, anche se molto è stato fatto, ancora tanto rimane da fare. Questo chiama non solamente la scuola, ma la società tutta ad impegnarsi a lavorare per portare contributi alla cultura dell’integrazione, a educare alla solidarietà, a fornire risorse e servizi, a formare gli operatori educativi e sociali al rispetto della diversità e alla capacità di valorizzarle, perché ciascuno abile o diversamente abile, possa realizzare le proprie potenzialità all’interno di processi di autonomía e di participación en un contesto social al quale sente di appartenere.”⁵

Nosotros hemos conseguido modificar nuestro modo de ver la diversidad, nos lo dicen nuestros colegas extranjeros cuando vienen a visitar las escuelas italianas, dándose cuenta de nuestra preocupación y continuos esfuerzos. A pesar de todo el trabajo realizado existe aún un problema generalizado de competencias, en primer lugar entre los profesores que se sienten aun demasiado concentrados en la propia disciplina y encuentran difícil trabajar junto a los profesores especializados; en segundo lugar, los profesores especializados aun tienen que superar (por suerte no todos) formas de asistencia y de cura del estudiante con discapacidad para construir una relación de ayuda que permita el crecimiento sin sustituciones, sin hacer las veces del otro, aquel “don ligero” del que habla Andrea Canevaro (1999).

La formación de los profesores especializados y de los curriculares todavía nos preocupa, por varios motivos ha experimentado numerosas transformaciones, hemos pasado de cursos de formación bie-

nales a cursos de 400 horas, a pesar de que en el 2000 el observatorio permanente de los procesos de integración ha elaborado los contenidos de una atenta y cualificada formación, tales disposiciones no se han divulgado en todo el territorio (de Anna, 2007). En este momento el Ministerio está elaborando nuevas disposiciones normativas sobre la formación del profesorado en general y estamos esperando la evolución futura.

Referencias

- A. CANEVARO, M. G. BERLINI (1996). *Potenziali individuali di apprendimento*. La Nuova Italia: Firenze.
- A. CANEVARO, A. CHEREGATTI, (1999). *La relazione di aiuto*. Carocci: Roma.
- A. CANEVARO (2007). (a cura). *L’integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Erickson: Trento.
- A. CANEVARO (2006). *Le logiche del confine e del sentiero*. Erickson: Trento.
- L. DE ANNA (1998). *Pedagogia speciale*. Guerini: Milano.
- L. DE ANNA (2003). Alla ricerca del proprio futuro. In rivista *Universitas*, 89 settembre 2003, pp. 17-22.
- L. DE ANNA (2003). “Diversité et handicap à l’école”. In Belmont, B. e Verillon, A. (coordonné). *Quelles pratiques éducatives pour tous?* Paris: CTNERHI e INRP, 2003, pp. 37-59
- L. DE ANNA (2003). “Didattica speciale”. In Nigris, E. (a cura di) *Didattica generale*. Milano: Guerini.
- L. DE ANNA (2007). “Le politiche di inclusione in Europa e in Italia, dalla scuola di base all’Università”, in A. Canevaro (a cura) *L’integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento: Erickson.
- L. DE ANNA (2007). La formazione degli insegnanti e i sette Moduli in rivista

⁵ Traducción: “... a treinta años de una ley la 517/77 que ha significado tanto para la integración de las personas con discapacidad y de documentos anteriores que han abierto nuevos horizontes en la escuela italiana impensables hasta ese momento, aunque mucho se ha hecho, aun queda tanto por hacer. Esto se refiere no solo a la escuela, mas a toda la sociedad que tiene que esforzarse para poder contribuir a la cultura de la integración, a educar a la solidaridad, a proporcionar recursos y servicios, a formar a los profesionales educativos y sociales al respeto de la diversidad y a la capacidad de valorizarla, porque todos hábiles y diversamente hábiles, puedan desarrollar el propio potencial en un proceso de autonomía y de participación en un contexto social del que se sienten parte”.

- L'integrazione scolastica e sociale*, 6/4 settembre 2007 Trento: Erickson, pp.437-453
- L. DE ANNA (2009). Formation en Italie des enseignants accueillant des enfants handicapés, in *Recherche et formation*, INRP Lyon n.61 2009
- L. DE ANNA (2009). La situation de l'inclusion scolaire en Italie:qu'est ce qui fait encore débat? in *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, INSHEA, 5.
- I. FIORIN (2007). Il progetto ICARE: una leva strategica per l'integrazione, in *L'Integrazione scolastica e sociale*, 6/5 novembre. Erickson: Trento.
- M. GELATI (2007). Dalla relazione Falcucci alla legge n. 517/77: un percorso verso l'integrazione scolastica, in Monografia a cura di M.Pavone in *Integrazione scolastica e sociale*, 6/5 novembre. Erickson Trento
- D. LANES (2001). *Didattica speciale per l'integrazione*. Erickson: Trento.
- S. NOCERA (2007) La prima ricerca dell'INValSI sugli Indicatori di qualità dell'integrazione scolastica, in *L'Integrazione scolastica e sociale*, 6/5 novembre. Erickson: Trento.
- M. PAVONE (2007). (a cura) Monografia: Alla ricerca della qualità dell'integrazione scolastica, in *L'integrazione scolastica e sociale*, 6/5. Erickson: Trento.
- N. SERIO Y P. MOLITERNI, (2006). (a cura), *Qualità della didattica. Qualità dell'integrazione*. "Dal dire al fare" Gulliver: Vasto.

Sobre la autora

Lucia de Anna

Professore di Pedagogia Speciale, già Direttore del Dipartimento di scienze della formazione per le attività motorie e sportive dello IUSM, Università di Roma « Foro Italico », responsabile del coordinamento della formazione degli insegnanti specializzati sull'integrazione scolastica degli alunni in situazione di disabilità nella scuola secondaria della Regione Lazio, membro del Comitato scientifico dell'Osservatorio nazionale sull'integrazione del MPI e membro del Comitato scientifico del progetto triennale nazionale ICARE di formazione degli insegnanti curricolari per l'integrazione del MPI .

L'integrazione scolastica in Italia

ISSN: 1889-4208

Recepción: enero 2010

Aceptación: febrero 2010

Lucia de Anna

Università di Roma "Foro italico"

ABSTRACT

Dopo una breve esposizione del percorso storico dei processi di integrazione in Italia, ci si sofferma sulle problematiche ancora presenti nella scuola per rimuovere gli ostacoli all'integrazione degli alunni con disabilità, le alleanze educative, la collaborazione tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno, la creazione dello sfondo integratore, la trasformazione della didattica per costruire una programmazione che tenga conto di tutti gli alunni per apprendere e socializzare insieme. Si fa riferimento alle iniziative del ministero della pubblica istruzione con il progetto ICARE per l'aggiornamento degli insegnanti e della scuola tutta

con il coinvolgimento delle famiglie e del territorio. I processi di integrazione richiedono un impegno costante, le variabili e le criticità, sono sempre presenti ed il lavoro deve essere continuo nella quotidianità degli interventi. Il gruppo di pedagogia speciale coordinato da Andrea Canevaro è impegnato a trasmettere e diffondere le buone prassi, ma c'è sempre bisogno di affermare con forza i temi dell'inclusione attraverso la riflessione e l'intervento pedagogico didattico per la costruzione di un progetto di vita per le persone con disabilità in cui tutti devono assumere quelle competenze aggiuntive per far crescere la società in un clima inclusivo.

(Pp. 119-124)

PAROLE CHIAVE

Integrazione, Inclusione, formazione degli insegnanti, Pedagogia speciale, Accordi di collaborazione, Alleanze educative, Strategie didattiche integrate, sfondo integratore, alunni in situazione di disabilità, famiglia.

L'integrazione in Italia si è sviluppata negli anni settanta quando si è avviato un dibattito sulla esigenza di costruire una scuola per tutti, per apprendere e per creare una scuola come comunità educativa che interagisse con la più vasta comunità sociale. Infatti, la riforma della scuola del 1974 oltre a porre come priorità la centralità dell'alunno e del suo sviluppo personale, tenendo conto delle problematiche relative al suo vissuto personale ed evidenziando fortemente il rapporto con la famiglia, coinvolgeva anche gli Enti locali e le istituzioni presenti sul territorio per creare connessioni importanti tra scuola ed extra-scuola, nella programmazione territoriale degli interventi. Le famiglie venivano coinvolte nelle scelte e nelle decisioni di programmazione del progetto educativo, addirittura affidando ai genitori la possibilità di presiedere il Consiglio della scuola.

In tale periodo dal 1975 al 1978 si attua anche un forte decentramento amministrativo a livello regionale che prende in considerazione:

- a) Gli aspetti del diritto allo studio, non più considerati come semplice assistenza scolastica, ma come impegno per creare le condizioni di una piena partecipazione e pari opportunità per l'educazione di tutti e per sostenere il raggiungimento dei più alti livelli dell'istruzione;
- b) la costruzione di un rapporto tra scuola, formazione professionale e lavoro;
- c) la riforma dei servizi sanitari e sociali (1978) nei rapporti anche con la scuola per prevenire e sostenere l'accoglienza delle persone con disabilità e con particolari difficoltà e per costruire le sinergie necessarie sul territorio stesso;
- d) l'apertura degli ospedali psichiatrici (legge Basaglia 1978) al fine di organizzare servizi di igiene mentale e ambienti di accoglienza delle persone con disabilità mentale sul territorio (centri di igiene mentale, case famiglie, cooperative sociali) consentendo ai più giovani di avere accesso alla scuola di tutti.

In questo quadro di riferimento, le Associazioni storiche sulla disabilità e le Associazioni delle famiglie delle persone con

disabilità si attivarono fortemente per chiedere l'educazione dei propri figli nella scuola di tutti.

Si accese un dibattito parlamentare con numerose proposte di cambiamento soprattutto con riferimento alla soppressione delle classi differenziali e delle classi speciali, nonché delle scuole speciali. L'allora sottosegretario del Ministero della Pubblica Istruzione Falcucci decise di nominare una Commissione di esperti cui parteciparono anche tutte le rappresentanze degli insegnanti e delle associazioni (1974-75). A conclusione dei lavori furono identificate chiaramente le fasi di attuazione del processo di integrazione nella scuola evidenziando i punti fondamentali su cui fondare questa trasformazione. Nel 1975 iniziarono le prime sperimentazioni nella scuola e nel 1977 con la legge 517 fu dato avvio alla soppressione delle classi differenziali e delle scuole speciali per permettere a tutti gli alunni di frequentare la scuola di tutti (con riferimento soprattutto alla scuola dell'obbligo). Tale normativa introdusse cambiamenti pedagogici e metodologici didattici come la programmazione didattica, la valutazione didattica, l'eliminazione dei voti sostituiti con giudizi.

Non voglio ripercorrere tutto l'iter legislativo fino ai nostri giorni ricco di norme e decisioni giurisprudenziali atte a garantire ed affermare continuamente il percorso dei processi di integrazione fino alla scuola secondaria e all'Università (de Anna 1998, 2003), ma desidero confermare che tale scelta è stata sempre assunta politicamente e socialmente nel corso degli anni. In una delle ultime Conferenze organizzata dal MPI il 1 e 2 aprile 2008 si ribadisce ancora una volta questa linea. Le Linee guida emanate lo scorso anno dal Ministro della pubblica istruzione Gelmini ripercorrono le tappe legislative dalla 104 del 92 all'Atto di Indirizzo del 1994 per confermare la loro applicazione. Non ci sono mai state reali opposizioni a questo percorso, ma viene ancora oggi sentita e rappresentata l'esigenza di risolvere i problemi che questa scelta comporta nella sua attuazione pratica, nella comprensione e nell'accettazione e conoscenza più appro-

fondita della costruzione dei rapporti e delle sinergie da mettere in campo.

Il nostro sistema si basa sulla collaborazione continua con le Aziende sanitarie per definire la diagnosi funzionale in base anche ai nuovi orientamenti dell'ICF dell'OMS, alla luce dei quali nei contesti educativi viene rilevato il possibile sviluppo nelle diverse aree di riferimento dalla neuropsicologica, alla motorio-prassica, alla cognitiva, alla relazionale affettiva, all'apprendimento. Su tali basi viene costruito il piano educativo individualizzato. Tutto ciò però tiene conto dell'organizzazione didattica della classe, dei rapporti con i compagni che talvolta assumono un lavoro di tutorato. La programmazione didattica permette di progettare per gli alunni di tutta la classe, che pur tenendo indubbiamente conto dei programmi curriculari, individuano attività, in funzione delle diverse funzionalità e capacità.

Purtroppo ancora oggi persistono alcune problematiche sui processi di integrazione:

- 1) La scuola per tutti non può prescindere dalla convinzione che non si debba prestare attenzione alla diversità e all'eterogeneità degli alunni, alle loro diverse modalità di apprendimento e quindi non può assolutamente costruire la stessa modalità di insegnamento per tutti, ma deve fornire una pluralità di opportunità e modalità di insegnamento-apprendimento al fine di trasmettere le conoscenze per la costruzione dei saperi, saperi che ci possano condurre verso l'alta qualificazione ma che nello stesso tempo possano consentire anche la costruzione di un curriculum più funzionale per coloro che si trovano in particolari situazioni di disabilità complesse;
- 2) Il modello di organizzazione scolastica deve cambiare in funzione dei bisogni degli alunni e del territorio nel quale si colloca la scuola, tenendo conto anche delle esigenze delle famiglie che appartengono a quel territorio, costruendo sinergie e "alleanze educative" con Enti ed Istituzioni presenti sul territorio. Si tratta di lavorare insieme al progetto educativo nonché progetto di vita degli alunni;

- 3) Quando ci troviamo in presenza di bisogni educativi speciali di particolare gravità l'esigenza di rapportarci con Enti e Istituzioni, Associazioni specifiche, esperti di determinati settori è fondamentale soprattutto per sostenere e stabilire continuità e/o discontinuità alle azioni di cura e sostegno ai processi di integrazione;

- 4) La formazione degli insegnanti curricolari e di sostegno, degli operatori (AEC assistenti educativi culturali), assistenti domiciliari, le figure di accompagnamento e di tutorato, necessita un'attenzione particolare per condividere e lavorare sul progetto educativo e personale dell'alunno con disabilità e per costruire l'inclusione per tutti.

Tutto ciò non basta se non costruiamo "lo sfondo integratore" a cui fa riferimento Canevaro(1996) come modalità di lavoro (metodologia) che individua come determinante, per l'attività educativa del gruppo classe e per lo sviluppo emotivo e cognitivo di ogni singolo alunno, la possibilità di organizzare un "sistema di mediatori" coinvolgendo attivamente gli stessi alunni nella definizione delle regole. Lo sfondo integratore viene visto come uno dei possibili strumenti che possono essere utilizzati per l'organizzazione del gruppo classe, come sfondo metaforico, come trama narrativa e come simulazione di contesti.

Pertanto, l'integrazione è possibile se soprattutto lavoriamo su gli altri e con gli altri, bambini e bambine.

Uno degli aspetti ancora oggi in discussione anche a livello internazionale è proprio quello di fissare l'attenzione sulla diversità in classe e sull'eterogeneità della classe come valore e risorsa di apprendimento. Educare a comprendere i diversi stili di apprendimento permette di costruire una didattica differente capace di lasciare spazio alla interpretazione e alla riflessione, esistono più strade per raggiungere la conoscenza ed è importante individuarle e saperle percorrere.

Questo è uno dei nodi cruciali del nostro dibattito ancora in corso, nonostante la presenza in tutte le scuole del territorio nazionale delle persone con disabilità, la pre-

occupazione è quella di non incidere efficacemente sul loro apprendimento all'interno di un gruppo eterogeneo. Si ricorre, talvolta, ad eccessive semplificazioni che potrebbero indubbiamente risultare non interessanti da parte delle persone "normodotate", oppure si pensa di eliminare il problema allontanando la persona con disabilità, costruendo ipotesi troppo settoriali e non condivise dal gruppo classe.

Occorre intervenire su una stretta collaborazione dei compagni di classe, sul tutorato alla pari, sulla risorsa compagni non solo come azione di sensibilizzazione, ma come partecipazione ad una progettualità di interesse comune.

Altri aspetti di fragilità del sistema scolastico per l'integrazione riguardano l'articolazione dei tempi di permanenza in classe soprattutto per alunni con particolari difficoltà, questo problema può essere risolto, come dimostrano innumerevoli esperienze, con la introduzione di una flessibilità oraria, prevedendo una estensione del lavoro da costruire anche con altre classi (Laboratori trasversali, piccoli gruppi di lavoro, collegamenti ad attività formative esterne, attività espressive trasversali come il teatro, lo sport ecc.).

Viene rimessa in gioco l'attenzione a progetti di ricerca, allo studio di strumenti nuovi che facciano leva sulla forza del desiderio ad apprendere per tutti, apprendere dai contesti che sono chiamati a costruire forme nuove di apprendimento più rispondenti alle esigenze e alle conoscenze che si sviluppano nella società stessa (vedi ad esempio l'uso delle tecnologie e della multimedialità).

La scuola non può vivere isolata dal resto della società, ma occorre fare attenzione a non riprodurre nella scuola quelle forme di differenziazione sociale e di esclusione che una società industrializzata, ormai proiettata verso forme di produttivismo esasperato e di costruzione di immagini di benessere stereotipate, convince a credere possano divenire il modello educativo da privilegiare.

I problemi vanno tuttavia identificati, soprattutto in relazione a nuove problematiche emergenti nel nostro paese, in

particolare nei giovani, come il bullismo, la depressione, l'ansia, l'anoressia ed altro, che colpiscono le persone più fragili e più deboli sia direttamente che indirettamente. Si manifesta una forma di individualismo, che tende a ricercare la soddisfazione unicamente dei propri bisogni, rischiando di annullare il concetto di benessere della collettività, come stare bene insieme agli altri, nell'ascolto dell'altro e nella consapevolezza che può esserci uno spazio per ciascuno di noi.

Lo sviluppo di una nuova dimensione sociale, si può fortemente riflettere sui processi di integrazione, sia in maniera positiva che negativa, nessuno in Italia ormai mette in discussione la presenza degli studenti con disabilità nella scuola in ogni ordine e grado dell'istruzione fino all'Università, ma è importante "ridefinire" modalità, tempi, luoghi, coinvolgendo la struttura scolastica ed il suo territorio, persone e istituzioni.

Attualmente il Ministero della pubblica istruzione sta concludendo un progetto sulla formazione degli insegnanti chiamato ICARE (Imparare Comunicare e Apprendere in una Rete Educativa) che è partito da una riflessione sulla propria esperienza di integrazione nella scuola per costituire delle reti educative con altre scuole per una riflessione congiunta degli operatori coinvolti nel processo di integrazione, partendo anche dall'analisi sul territorio, prevedendo il coinvolgimento delle famiglie, al fine di confrontarsi, di costruire sinergie e di monitorare le esperienze di integrazione. (Fiorin 2007).

Si sta sempre più diffondendo l'idea della identificazione di indicatori di qualità dell'integrazione scolastica, anche in funzione di un'esperienza ormai trentennale di questi processi. Nell'ambito dell'Osservatorio ministeriale dell'integrazione scolastica nel giugno 2007 è stata diffusa una ricerca condotta dall'INValSI (Istituto Nazionale di Valutazione del Sistema di Istruzione) per conto del ministero della pubblica istruzione nell'anno scolastico 2005-06, la ricerca riguarda prevalentemente le scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione elementare e media, sono stati identificati

indicatori strutturali, di processo e di risultato. Dai numerosi dati rilevati è particolarmente interessante sottolineare che quasi il 50% delle scuole in funzione della presenza degli studenti con disabilità ha modificato la tradizionale lezione frontale introducendo metodologie didattiche innovative, nel quadro complessivo come afferma Salvatore Nocera "la ricerca ci rassicura circa l'incidenza positiva avuta dall'integrazione scolastica nella maggioranza delle scuole italiane, suona tuttavia come un forte campanello d'allarme per quanto rimane ancora da fare per rimuovere inadeguatezze, superficialità e incongruenze del sistema nel suo complesso." (Nocera 2007)

Questa affermazione e una approfondita analisi dei dati della ricerca dimostrano ancora una volta che non è il modello di integrazione che in Italia non funziona, ma tale modello è indubbiamente condizionato da un sistema scolastico che non vuole aggiornarsi, una competenza ancora limitata della classe dirigente sulle problematiche dell'integrazione e la scarsità delle risorse e dei servizi a livello locale pur avendo la legge 328 del 2000 affermato l'assistenza delle Regioni e degli Enti locali non solo alla scuola bensì al progetto globale di vita della persona con disabilità.

Ci sono ancora, infatti, problemi riguardanti la presa in carico della persona con disabilità, in quanto viene frammentata e contestualizzata una volta nella scuola, poi nell'ambiente familiare, poi all'Università, nel lavoro, ecc.. Le competenze sono a loro volta suddivise se si tratta di educazione e formazione oppure assistenza e riabilitazione, i contesti territoriali non sempre sono adeguati ed i cambiamenti da un contesto all'altro possono comportare grave discontinuità. Eppure siamo in presenza di norme precise sia sull'abbattimento delle barriere architettoniche che quelle culturali. Tali disposizioni devono essere continuamente evidenziate per essere rese efficaci nella loro applicazione essendo da anni in presenza di una legge forte e di una giurisprudenza molto attiva.

Viviamo numerose contraddizioni, ma sappiamo che molti di noi sono soggetti atti-

vi e responsabili e allora le cose funzionano, o le facciamo funzionare.

In Italia si è costituita recentemente una Società del Gruppo dei docenti universitari di Pedagogia speciale (SIPES), il gruppo da anni sta lavorando con la guida e la collaborazione del prof. Andrea Canevaro ai temi dell'integrazione e dell'inclusione, organizzando Convegni, seminari e workshop, pubblicando lavori scientifici con la collaborazione di tutto il gruppo su riflessioni, analisi e studi in relazione ai processi di integrazione, con il sostegno anche della casa editrice Erickson, intervenendo a livello governativo producendo documenti di proposte soprattutto sulla formazione degli insegnanti, con tale costituzione si vuole manifestare con maggiore forza una linea di pensiero condivisa e rappresentare le numerose esperienze positive presenti in tutta Italia, ma nello stesso tempo far crescere le nuove generazioni di ricercatori, di docenti, di operatori nella convinzione della forza dell'integrazione e dell'inclusione.

Come afferma Maura Gelati " a trent'anni da una legge la 517/77 che ha significato tanto per l'integrazione delle persone con disabilità e da documenti ancora più datati che hanno aperto alla scuola italiana orizzonti di cambiamento che erano impensabili sino a quel momento, anche se molto è stato fatto, ancora tanto rimane da fare. Questo chiama non solamente la scuola, ma la società tutta ad impegnarsi a lavorare per portare contributi alla cultura dell'integrazione, a educare alla solidarietà, a fornire risorse e servizi, a formare gli operatori educativi e sociali al rispetto della diversità e alla capacità di valorizzarle, perché ciascuno abile o diversamente abile, possa realizzare le proprie potenzialità all'interno di processi di autonomia e di partecipazione in un contesto sociale al quale sente di appartenere." (Gelati 2007)

Noi siamo riusciti a modificare il nostro sguardo verso la diversità, ce lo dicono i colleghi stranieri quando vengono a visitare le scuole italiane, accorgendosi della nostra preoccupazione e del nostro impegno, esiste ancora un problema di competenze diffuse, prima di tutto tra gli insegnanti che si

sentono ancora troppo chiusi nella loro disciplina e trovano difficoltà a lavorare insieme agli insegnanti specializzati, in secondo luogo gli insegnanti specializzati devono ancora superare (fortunatamente non tutti) le forme di assistenza e di cura verso lo studente con disabilità per costruire quella relazione di aiuto che permette di crescere senza sostituzioni, senza fare per l'altro, quel "dono leggero" di cui ci parla Andrea Canevaro (1999).

La formazione degli insegnanti di sostegno, ma anche dei curricolari è ancora una

nostra preoccupazione, per varie vicende ha subito numerose trasformazioni, siamo passati da una formazione biennale ad una formazione di sole 400 ore e pur avendo nel 2000 l'Osservatorio permanente sui processi di integrazione del MPI sviluppato i contenuti di una attenta e qualificata formazione, tali disposizioni non si sono diffuse su tutto il territorio (de Anna 2007). In questo momento il Ministero sta lavorando a nuove disposizioni normative sulla formazione degli insegnanti in generale e siamo in attesa degli ulteriori sviluppi.

A proposito di autori

Lucia de Anna

Professore di Pedagogia Speciale, già Direttore del Dipartimento di scienze della formazione per le attività motorie e sportive dello IUSM, Università di Roma « Foro Italoico», responsabile del coordinamento della formazione degli insegnanti specializzati sull'integrazione scolastica degli alunni in situazione di disabilità nella scuola secondaria della Regione Lazio, membro del Comitato scientifico dell'Osservatorio nazionale sull'integrazione del MPI e membro del Comitato scientifico del progetto triennale nazionale ICARE di formazione degli insegnanti curricolari per l'integrazione del MPI .

Despenalizar el derecho a la escuela¹

(Depenaliser le droit à l'école)

ISSN: 1889-4208

Recepción: enero 2010

Aceptación: enero 2010

Charles Gardou

Professeur à l'Université Lumière Lyon 2

RESUMEN

Este texto enumera las grandes posturas, en Francia y Europa, sobre la escolarización de los niños y adolescentes con discapacidad en el ámbito del derecho, los conceptos, las estructuras, los medios de acompañamiento, los recorridos escolares, los cursos universitarios y la formación de los profesores. En cada uno de estos dominios el autor formula el problema y el hecho de seguir una propuesta de acción. El punto común de todas las proposiciones es el de apoyarse en la idea de un continuum de pensamiento y de acción en oposición a las rupturas que fragmentan a menudo recorridos escolares.

RÉSUMÉ

Ce texte recense les grands enjeux, en France et en Europe, de la scolarisation des enfants et adolescents en situation de handicap, dans les domaines du droit, des concepts, des structures, des moyens d'accompagnement, des parcours scolaires, des cursus universitaires et de la formation des professeurs. Dans chacun de ces domaines, l'auteur formule le problème et le fait suivre d'une proposition d'action. Le point commun de toutes les propositions est de prendre appui sur l'idée de continuum de pensée et d'action, par opposition aux ruptures qui fragmentent souvent les parcours scolaires.

(Pp. 125-136)

PALABRAS CLAVE

Necesidades educativas especiales, continuum, escuela inclusiva, evaluación, formación del profesorado, derecho, recorrido escolar, discapacidad.

MOTS-CLÉS

Besoins éducatifs spécifiques, Continuum, École inclusive, Evaluation, Formation des professeurs, Droit, Parcours scolaire, Situation de handicap.

¹ Traducción realizada por M^ª Luisa Arnáiz Sánchez, profesora de Educación Secundaria.

En la divisa de la Unión, “in varietate concordia” (“unidad en la diversidad”), elegida por los jóvenes europeos, radica el objetivo que determina nuestro propósito. Sobre la escolarización de los niños discapacitados, ¿cuál es la trama que han tejido nuestros veintisiete países, trabajando desde dentro y desde fuera por la variedad del mundo que les rodea?

Bajo la diversidad de colores, ¿cuál es la decisión conjunta, cuál la influencia común? ¿Cuáles son los motivos originales que se enraízan históricamente en su cultura, en su sensibilidad, en sus recursos?. ¿Qué proponer de manera acorde para hacer efectivos el derecho de todos a la escuela, los principios de no discriminación y de participación social que Europa² ha consagrado?

Cada uno de los momentos de nuestra reflexión, guiada por la idea de un continuum, se acompaña de una proposición concreta, abierta al debate, habida cuenta de los múltiples puntos de vista y de las diversas maneras de “captarla”. En efecto, no deseamos ni enmascarar la realidad de situaciones bien diferentes, ni caer en un europeísmo miope, ni mucho menos eludir el principio de subsidiariedad³.

1. Deshipotecar el derecho a la escuela, instaurar un continuum en el derecho común

Sea cual sea la disposición de sus distintas organizaciones sociales, de las veintitrés lenguas oficiales y de los tres alfabetos⁴ en

uso en la CEE, nuestros países reconocen conjuntamente que la Escuela es patrimonio de todos, no un coto privado ni el privilegio exclusivo de unos pocos. Nada justifica la segregación de los niños discapacitados, ni su penalización por su discapacidad. Al contrario, los discapacitados deben disfrutar del derecho (de vivir y) de estar escolarizados con los niños de su edad beneficiándose de las planificaciones compensatorias. Ahora bien, si su acceso a los aprendizajes se encuentra obstaculizado por sus propias dificultades, se debe a la insuficiencia o a la ausencia de respuestas adecuadas a sus necesidades. A ello contribuye, en no pocas ocasiones, la falta de accesibilidad tanto medioambiental como de soportes inmateriales⁵. Ocupar un auténtico espacio en nuestras sociedades exige más, como lo recuerda la OCDE, que la mera adquisición de los aprendizajes fundamentales: exige que cada uno aspire al nivel más elevado que pueda alcanzar.

Una tentación persiste: la de colocar a los alumnos especiales en lugares especiales bajo la responsabilidad de especialistas. Tal segregación en el proceso de escolarización es, para la mayoría, arbitraria y representa desigualdad en el tratamiento. Más aún, es una forma de maltrato, de violencia, susceptible de generar otros excesos. Cuando la escuela penaliza a los más débiles, la violencia social se acrecienta.

La ley “por la igualdad de derechos y oportunidades, por la participación y la ciudadanía de los incapacitados”, adoptada en Francia el 11 de febrero de 2005, decreta el derecho a la escolarización de los niños y adolescentes discapacitados reconociendo su estatuto de alumnos. Dicha ley atribuye a la Educación Nacional toda la responsa-

² Europa, bien del griego *eurus* “ancho” y *ops* “vista, rostro”, bien de *ereb* “noche, occidente” en fenicio, era la hija de Agenor, rey legendario de Fenicia. Para los antiguos griegos Europa era la región oscura donde el sol se ponía.

³ El principio de subsidiariedad limita los poderes de la Comunidad europea por cuanto “apoyan” a los Estados miembros y a las regiones.

⁴ Se utiliza principalmente el alfabeto latino, el griego en Grecia y el cirílico en Bulgaria. Los documentos oficiales son traducidos en alemán, inglés, búlgaro, danés, español, estonio, finés francés, griego, húngaro, italiano, letón, lituano, maltés, holandés, polaco, portugués, rumano, esloveno, sueco y checo. El irlandés es también lengua oficial desde el 1 de enero de 2007. Estados miembros de la UE: Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Chequia, Chipre, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Inglaterra, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Polonia, Portugal, Rumanía y Suecia.

Países candidatos: Macedonia, Croacia y Turquía. Otros: Albania, Andorra, Armenia, Azerbaiyán, Belarús, Bosnia-Herzegovina, Georgia, Islandia, Liechtenstein, Moldavia, Mónaco, Montenegro, Noruega, Rusia, San Marino, Serbia, Suiza, Ucrania y Vaticano.

⁵ La accesibilidad es multidimensional: rampas de acceso, pictogramas de señalización, adaptación en los transportes públicos, nuevas tecnologías (importantes factores de accesibilidad escolar) y otras ayudas de participación social (información,

bilidad a este respecto⁶. Así, conforme a las convenciones, cartas y tratados europeos o internacionales⁷, todos los Estados miembros son llamados a intensificar sus investigaciones humanas, materiales y formativas⁸, con el fin de no soslayar las desventajas y atender de manera fehaciente ese derecho a la escuela. A partir de ahora parece indispensable que este derecho común, propio de la infancia, surta efecto por medio de disposiciones apropiadas y encuentre su traslado en términos legales en toda reforma educativa de modo que no sea tratado como un problema exclusivo de ciertos alumnos atípicos. La educación inclusiva derriba privilegios y barreras.

Proposición 1. Instaurar un continuum en el derecho común

Hay que tener sistemáticamente en cuenta la dimensión de la discapacidad y acompañarla de medidas compensatorias en toda clase de leyes y políticas de derecho común. Hay que hacerle lugar en textos legislativos específicos.

2. Una mirada límpida. El establecimiento de un continuum en torno al niño

En los respectivos países nombrados, se constata no sólo en cuánto se contraría aún el proceso de escolarización y hasta qué grado se mantienen representaciones arcaicas, sino también a cuánto notoriamente

desfasado se tiene que enfrentar. Los *a priori* socioculturales mantienen encasillados a los alumnos discapacitados. Se los supone irreconciliables, dado el clima de competencia y palmarés que brinda la escuela ordinaria. Incompatibles. Dudando de su “productividad escolar”, cabe preguntarse, no obstante, acerca de los beneficios de su presencia respecto de los profesores, de los camaradas, de los otros padres. La cuestión es controvertida: no se trata de saber lo que ellos aportan a la comunidad escolar o de proponer los instrumentos para una terapia colectiva. La reflexión se pierde en consideraciones moralizantes. Simplemente ellos ejercen su derecho a aprender en medio de sus iguales, aportando, como todo niño, su experiencia humana, irrepetible en ningún otro. ¡Es inútil cargar las tintas ni prometer más que nadie! El conjunto de las experiencias humanas y su confrontación en el seno de la escuela es lo que esconde un valor educativo en sí. Es necesario precisarlo porque algunos estudios no revelan, por lo demás, que los otros alumnos sufrirían cierto traumatismo afectivo ligado a su presencia o se resentirían en el plano cognitivo. Y, si tal fuera el caso, la separación no podría ser legítima, máxime cuando ni siquiera existe en las clases sociales.

La desvalorización de los niños más vulnerables, ligada a los prejuicios que siempre afloran y comparable a la que se extiende entre las minorías culturales, tiene consecuencias incalculables en el plano educativo y social. De una parte se deshace lo que se preconiza por la otra. Solo actuando en profundidad sobre la cultura, movilizándolo al conjunto de ciudadanos de nuestro país,

comunicación, servicios “on line”); adaptaciones pedagógicas de medidas colectivas o individuales, agrupamientos, libros, material, métodos y soportes apropiados, ayudas humanas y técnicas especializadas (secretariado, audio-descripción. Intérprete de lengua de signos, etc.). Se habla de acceso a todo para todos, de diseño para todos y de la mejora de cada uno, así como de la concepción universal.

⁶ En Francia, según el Ministerio de Educación nacional, 172.000 niños con discapacidad están escolarizados en un medio ordinario desde la vuelta a clase de 2008, frente a los 150.000 de 2006 o los 89.000 de 2002.

⁷ En 1994, bajo la protección de la UNESCO, la Declaración de Salamanca garantiza la escolarización de todos los niños “sean cuales sean sus características particulares en cuanto a las áreas psíquica, intelectual, social afectiva, lingüística, etc”. A nivel europeo, la declaración de Luxemburgo de 1996 “sitúa a la persona en el centro de cualquier proyecto educativo, reconociéndole todo su potencial y sus necesidades específicas”. La Convención internacional de las Naciones Unidas relativa a los derechos de las personas discapacitadas se adoptó por la ONU en diciembre de 2006 y se ratificó en marzo de 2007.

⁸ Cf. Meijer, C.; Soriano, V. y Watkins, A. (2003). “Las necesidades educativas especiales en Europa”. Agencia Europea para el desarrollo de la educación de personas con necesidades especiales bajo el patrocinio de Eurydice, red de información sobre la educación en Europa.

podremos depurar, podremos desincrustar, la mirada habitual sobre la discapacidad. La televisión, soporte casi universal, puede jugar en este caso un papel preeminente. Es sabido cómo, desde las primeras edades, es ella la que modela las representaciones colectivas determinantes para la vida escolar y la adulta. La escuela no es una isla en el seno de nuestras sociedades: ella no puede hacer sola todo ni remediarlo todo. Esto es cierto tanto para la discapacidad como para las minorías culturales.

Proposición 2. Instalar un continuum en el panorama del niño

Instauración de una cláusula en los convenios con las cadenas privadas para niños y en los pliegos de condiciones de las cadenas públicas, obligándolas a incluir las situaciones de discapacidad en los dibujos animados y en las emisiones infantiles.

3. Desmedicalizar el acercamiento, establecer un continuum conceptual

Poco a poco nuestros países han tomado conciencia de que la discapacidad no proviene exclusivamente de la deficiencia o de la propia persona sino de la manera en que la escuela y la sociedad la consideran y de las respuestas que le aportan. El enfoque médico, que la reducía a una dimensión personal resultante de una enfermedad o de un accidente, se completa teniendo en cuenta el contexto medioambiental y social: las facilidades atenúan las consecuencias y,

a la inversa, los obstáculos las mejoran. Es este renovado enfoque, proveniente de la *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*, adoptada en 2001, el que inspira la expresión “*situación de discapacidad*”, utilizada con frecuencia en Francia. Se cuestiona el lugar preeminente, exclusivo, otorgado a la patología.

Con el mismo espíritu, la escuela se inclina por el niño que goza de buena salud⁹. El vocablo común “*escolarización*” remplace el de “*integración*”, que connota la incorporación de un elemento exógeno, focalizándose sobre la socialización en detrimento de los conocimientos escolares. La terminología estigmatizadora cede su puesto así a palabras y nociones que vinculan y vuelven a situar en el movimiento general sin ensimismar a la persona en sus carencias. Probablemente tendremos que abandonar también, en un tiempo más o menos próximo, el término “*discapacidad*”, que forma quizás parte de estos conceptos anquilosados, incluso agotados, y que perduran manteniendo confusión además de legitimando ciertas exclusiones. Los conceptos más comunes, más universales, contribuyen a atenuar la separación y no borran por tanto las singularidades. Para que una historia común pueda ser escrita, para que unos lazos se tejan, para que las palabras “*asalten la frontera*”, retomando las palabras de Kafka¹⁰, tan vulnerable él, deben sustituirse las palabras que cercan, las palabras hirientes, lo mismo que se pide de las armas.

Bajo esta perspectiva y como lo han hecho algunos países desde hace un cuarto de siglo¹¹, los estados europeos prefieren el concepto de necesidades educativas especiales (*special educational needs*). Nosotros lo utilizaremos exclusivamente a lo largo de nuestra exposición. En una aproximación

⁹ Jean Jacques Rousseau afirmaba: «Quien se carga con un niño inválido y delicado cambia su función de gobernador por la de enfermero (...). Yo no cargaré jamás con un niño enfermizo y achacoso, debió vivir 80 años. Yo no quiero en absoluto un alumno inútil para sí y para los demás, que se ocupe únicamente de preservarse y cuyo cuerpo perjudique la educación de su mente. Un cuerpo débil agota el espíritu” (*Emile ou l'éducation*, Paris, Garnier- Flammarion, 1966 – première éd. 1762).

¹⁰ Kafka, Franz. 1954. *Journal*. París. Grasset.

¹¹ Cf *European Agency for development in Special Needs Education*, “Agencia europea para el desarrollo de personas con necesidades especiales”, sostenida y financiada por los Ministerios de Educación de los Estados miembros de la Unión europea, Islandia, Noruega y Suiza además de por el Parlamento europeo.

más abierta la prioridad le es concedida a las soluciones aportadas para cualquier alumno que padezca dificultades de aprendizaje, pasajeras o persistentes, sin importar su origen ni su grado de afectación. Hay que cambiar de paradigma: la aproximación se interesa por las consecuencias educativas según la dificultad, no según la patología o la “anormalidad”, sin negar la realidad de las deficiencias. Se reconoce para cada niño el derecho a una evaluación y a un recorrido personalizados, que requieran de medios adaptados para prevenir eventuales efectos perversos: conflictividad familiar y escolar, desviación de la normalidad, desánimo de los docentes, competencia exacerbada entre escuelas, etc.¹²

¡No nos equivoquemos! No retrata de banalizar, ni de amalgamar situaciones diferentes, sino de desmedicalizar la aproximación siguiendo lo que la escuela persigue: un proceso decididamente pedagógico en interacción con un plantel de profesionales, incluidos los médicos, alrededor del alumno.

Proposición 3. Establecer un continuum conceptual

Generalización de los recursos: vocabulario común y concepto pedagógico de “necesidades educativas especiales” en coherencia con el derecho universal a la escuela y con la puesta en práctica de ejercicios pedagógicos en consonancia con la diversidad de los alumnos.

4. Desconstruir las fronteras, realizar un continuum entre las estructuras

Las definiciones y categorías sobre las necesidades educativas especiales varían según los Estados miembros en función de las reglamentaciones, de las estructuras, de los procedimientos o de los modos de financiación¹³. Todo habrá que estructurarlo, a pesar de los evidentes retrasos, conforme a los importantes progresos realizados por determinados países, países siguiendo los adelantos históricos de Europa. Algunos sólo definen uno o dos tipos (sobre los conceptos de que venimos hablando) y acogen a todos los alumnos en la escuela ordinaria, apoyándose en los numerosos servicios que llevan ligados (*one-trak approach*). En este caso, la existencia y el papel de los establecimientos especializados se reducen solo a la acogida de niños con deficiencias muy severas. En otros, incluida Francia, distribuyen los recursos y los dispositivos según dos sistemas: uno ordinario y otro especializado (*multi-trak approach*). En todo caso, sus actuales legislaciones les llevan a no tener en consideración la vía especializada¹⁴ si no es en el caso de no ser oportuna la otra. En fin, en los otros países, donde existen dos sistemas distintos, los alumnos con necesidades educativas especiales son normalmente acogidos en sus escuelas o clases especiales con programas diferentes (*two-trak approach*). Pero estos países evolucionan buscando mayor interacción entre los dos sistemas.

¹² Estos riesgos han sido analizados por varios países. Ver, por ejemplo, Armstrong, Felicity. 2003. “El concepto de *special educational needs* en el contexto de la cultura escolar y social británica”, La nueva revista de l’AIS, nº 27, 2004, pp. 225-228.

¹³ En ciertos países existen más de diez tipos de necesidades educativas especiales, la mayor parte de ellos se circunscribe entre seis y diez. En consecuencia, un país puede reconocer un 1% de alumnos con necesidades educativas especiales y otro un 10%. La distribución en escuelas o clases especializadas varía del 1 al 6% (Fuente: Meijer, C.; Soriano, V.; Watkins, A. (2003). “*Las necesidades educativas especiales en Europa*”, Agencia Europea para el desarrollo de la educación de personas con necesidades especiales, con la contribución de Eurydice, La red de información sobre la educación en Europa. p. 10).

¹⁴ Los establecimientos médico-sociales de Francia: los institutos médico-educativos (IME) acogen a los niños y adolescentes afectados de deficiencia mental; los institutos terapéuticos, educativos y pedagógicos (ITEP) reciben a los jóvenes con trastornos en al conducta y en el comportamiento; los establecimientos para pluridiscapacitados se ocupan de los niños y los adolescentes que presentan discapacidades complejas: mentales, sensoriales y/o motoras a la vez; los institutos de educación sensorial (discapacidades auditivas y visuales) poseen nombres variables; los establecimientos para niños y adolescentes que tienen una discapacidad motora son llamados generalmente IEM (institutos de educación motriz).

Más allá de estas diferencias, se dibuja una orientación común: todos pretenden liberalizar los sistemas, hacerlos asequibles, aunarlos. En consecuencia, los establecimientos especializados se transforman, a ritmo y nivel variables, en centros de apoyo a la escuela. Algunos llevaron a cabo esta transformación en los años ochenta. De otra parte, Francia se preocupa en la actualidad por desarrollar una cooperación real entre la Educación nacional y el sector médico-social, los cuales interactúan poco, se hacen la competencia o efectúan repliegues estratégicos¹⁵. Sin embargo, de cara a un movimiento de fondo que rebase las fronteras, de un lado, el sector médico-social se siente amenazado en cuanto a posición y empleo, a reconocimiento de sus aportaciones y de sus competencias específicas; de otro, la escuela, que tiene por tradición orientar a los alumnos con necesidades educativas especiales, juzga ilusoria la perspectiva de una reestructuración, de una redistribución de papeles y de un cambio profundo en el orden establecido.

¿Cuál es el desafío resultante del tiempo en el que ha estado en vigor la lógica de los trámites, la dualidad de sistemas? Ni más ni menos que la desconstrucción de las separaciones, de las rígidas fronteras, separan los territorios que se presumieron “indivisibles” por demasiado particulares. Es asociarse, completarse, fusionar las competencias. Es un proceso de flujos, de cambio, de formarse juntamente, al menos, en torno a un tronco común. Es poner los lugares y las temporalidades en interacción con otros lugares y temporalidades. Es elaborar una cultura mestiza, mezclada, en

el sentido literal, hecha por decisión de una y otra subculturas¹⁶. No una cultura común, que podría conducir a la uniformidad, sino una cultura en común. Una cultura de nexos, de pasos, de circulación. No de educación, muy al contrario de reeducación.

Proposición 4. Realizar un continuum entre las estructuras

Realización de una estrecha red entre la escuela y los establecimientos especializados, calculados para llegar a ser progresivamente, bajo la responsabilidad del servicio público, centros de recursos, de conocimientos, de valoración o de ayuda a la escuela y a la colectividad.

5. Descategorizar las respuestas, asegurar un continuum entre evaluación y recorrido personalizado

Entre las preocupaciones de nuestros países figura el tener en cuenta la singularidad del alumno, sus necesidades, aspiraciones y proyectos: velar por no despersonalizarlo. En efecto, no se puede conseguir una compensación, es decir, una rebaja en la desigualdad de los niños de cara a los conocimientos escolares sin descategorizar las respuestas pedagógicas. El único argumento para tal nivel o tal categoría está llamado a desaparecer en beneficio de un panel de argumentos evolutivos y multiformes¹⁷, de estrategias flexibles y de

¹⁵ Cf. el Decreto nº 2009-378 de 2 de abril relativo a la escolarización de los niños, de los adolescentes y de los jóvenes adultos discapacitados, así como sobre los establecimientos y servicios médico-sociales (Boletín Oficial de la República Francesa de 4 de abril de 2009, p. 5960, texto nº 15).

¹⁶ Las enseñanzas, previstas por la ley francesa de 2005, actualmente con el número 1180, cuyo papel falta aún por definir, se hallan en situación de jugar un papel de interfaz entre los dos sectores.

¹⁷ Complementariamente a la escolarización individual existe en Francia, en la escuela primaria, la escolarización colectiva en aulas de integración escolar (12 alumnos con el mismo tipo de necesidades educativas); asimismo hay dispositivos abiertos llamados “unidades pedagógicas de integración” (10 alumnos con necesidades similares) en colegios o institutos ordinarios. En estas situaciones de escolarización colectiva los alumnos pueden ser supervisados por un servicio de educación especial y de cuidado a domicilio (SESSAD), constituido por un equipo pluridisciplinal que aporta un apoyo especializado a los niños y adolescentes mantenidos en su medio ordinario de vida y de educación: SAFEP (Servicio de Acompañamiento Familiar y de Educación Precoz) para las deficiencias sensoriales de 0 a 3 años; SSEFIS (Servicio de Apoyo a la Educación Familiar y a la Integración Escolar) para las deficiencias auditivas desde los 3 años; SAAAIS (Servicio de Ayuda para la Adquisición de la Autonomía y de la Integración Escolar) para las deficiencias visuales; SSAD (Servicio de Cuidados y de Ayuda a Domicilio) para los niños pluridiscapacitados. En situación de escolarización individual el apoyo de la SESSAD adquiere múltiples formas en consonancia con las necesidades del niño: actos médicos especializados, rehabilitación en diversos ámbitos: quinesioterapia, ortofonía, psicomotricidad, ergoterapia, etc.), intervención de un educador y de un docente especializados que acuden con regularidad al establecimiento (y eventualmente al domicilio del niño) para las sesiones de apoyo específico en los aprendizajes.

planes pedagógicos favorables a sustituir los métodos y programas estándares. Esto será así siempre que se esté alerta en cuanto a la conservación del nivel de exigencia requerido y que no se trate de apartar al alumno de su clase de pertenencia.

Tres cuestiones, entre otras, se presentan a nuestra consideración. La primera concierne a la planificación (organización) del tiempo escolar, con sus posibles derivas de desgajamiento además de la excesiva reducción presencial en el aula: el replanteamiento de las referencias habituales de un curso escolar; la variabilidad de ritmos de aprendizaje: bastante lento en un niño afectado por una deficiencia intelectual y muy irregular en un niño autista. La segunda cuestión trata de los medios y soportes de transmisión de los conocimientos, cuya gama no cesa de ampliarse: manuales escolares en braille, teclados de ordenadores, periféricos y software adaptados¹⁸, enseñanza a distancia aparte de eventuales apoyos a domicilio, etc.

En fin, en un número creciente de países se preguntan acerca de la evaluación de un alumno con necesidades educativas especiales, desde la educación maternal hasta su entrada en formación profesional o en la enseñanza superior. En una y otra parte se comprueba la deficiencia de conocimientos, de destrezas, de metodologías: no sabiendo cómo habilitar la evaluación, o simplemente cómo evaluar –sobre todo en los casos más graves– en cuyo caso se opta por considerar a los alumnos no evaluables, tanto en el nivel diagnosticable como en el predictivo, en el formativo como en el sumativo. No se dedica tiempo a contemplar sus posibilidades. Por lo tanto es imposible aplicar una pedagogía personalizada sin una evaluación personalizada y constantemente actualizada. Esta es indisociable de la coherencia y de la continuidad de un historial siempre enmen-

dable, revisable, a la vista de las necesidades susceptibles de aumentar o de reducirse con el tiempo. La marca de una escuela inclusiva es la consciencia de los docentes respecto de prever, de modo fiable, el devenir de un niño –¿cómo saber lo que sucederá?–; asimismo, el rechazo del determinismo y del fatalismo –¿qué se puede esperar?–; la desestimación de una pseudo-onnipotencia del maestro que evalúa y se niega a ser, él mismo o sus métodos, en nombre de su libertad pedagógica –¿Soy capaz de aceptar los límites de mi propio conocimiento–. Una escuela inclusiva se preserva también de los excesos de pruebas –como en el caso de la pretendida hiperactividad– practicadas con loables intenciones y que pueden incluso acompañarse de una nueva nomenclatura, algo denunciado con seriedad por Mary Warnock¹⁹.

De otra parte, la polarización sobre las incapacidades de un alumno, directamente deducidas de un diagnóstico médico, está desprovista de sentido pedagógico alguno porque arruina las ganas de actuar, de proyectar; porque agobia bajo el sentimiento de la nada. Siempre los mismos criterios en la práctica: la reducción del niño a unos cuantos elementos negativos. Algo así como si en una acuarela solo se vieran las pinceladas oscuras; como si se aislaran las piezas menos claras de un puzzle para observarlas aparte.

Es preciso una evaluación cuidadosa de las competencias del niño, las apreciables y las latentes, porque se evitará el descrédito endémico de considerarlo un sub-alumno, porque se evitará desvincularlo de su devenir escolar. Como preconiza el informe 2005 -2006 del *Comité de Educación y Competencias de la Cámara de los Comunes de Inglaterra*²⁰ –país en el que se da el desmantelamiento de las instituciones o de las escuelas especializadas, separadas en la actualidad–, se trata de comprometerse en favorecer la excelencia para todos los niños.

¹⁸ Los *vouchers*, “vales, bonos”, préstamo inglés adoptado en Francia pero desprestigiado en Inglaterra, corresponden a una prestación de medios suplementarios para los equipamientos adaptados. Esta modalidad, digna de interés, no está desprovista sin embargo de riesgos sobre superindividualización de los medios (nótese que en el lenguaje turístico “*voucher*” es un “bono de reserva o de cambio”, el cual permite, por ejemplo, obtener subvenciones en los hoteles, etc.).

¹⁹ Warnock, Mary, 2005. *Special educational needs: a new look*, n.º 11 de una serie de debates políticos, publicada por Philosophy of Education Society of Great Britain.

²⁰ *The Schools White Paper: Higher Standards Better School For All*, Reports from Education and Skills Committee, session 2005-06, Londres, House of Commons, 27 de enero de 2006.

Proposición 5. Asegurar un continuum entre evaluación y recorrido personalizado

Puesta en marcha, en una pretendida personalización de Los recorridos, de un programa de formación, en principio para formadores, sobre la evaluación de las necesidades especiales.

6. Distinguir las funciones, garantizar un continuum entre enseñanza y acompañamiento

Cada uno de nuestros países experimenta si el éxito del proceso de escolarización está en función de las competencias de la enseñanza o si depende de otros factores educativos. Sin embargo, falta de distinguir claramente su función, las ambigüedades y las derivas se hacen realidad. De un lado, complementariamente al profesor responsable del aula, un docente especializado o de apoyo, profesional de la enseñanza, puede asegurar las acciones pedagógicas, educativas o reeducativas. De otro, como en Francia, unos auxiliares de la vida escolar, individual o colectivamente, aseguran, bajo la forma de seguimiento, una continuidad entre la vida cotidiana, el transporte y la escuela, aun sin poseer necesariamente una cualificación pedagógica. La presencia de estos acompañantes nunca podría exonerar al docente de su responsabilidad hacia todos los alumnos. Esto es un punto esencial pues en un contexto de diversificación de recorridos, él resulta responsable del conjunto de aplicaciones y adaptaciones pedagógicas en el seno de su aula. La calidad de las respuestas que él aporta es proporcional, podríamos decir, a su sen-

tido de la responsabilidad. No sólo una responsabilidad moral, sino también profesional, la cual no es opcional sino una especie de obligación sobre los recursos, que suponen “gestos pedagógicos” observables y mensurables. ¿Que no lo ha aceptado el mundo médico? Es porque se ven aparecer ciertos riesgos: que la presencia de un auxiliar de la vida escolar sea una condición previa y sistemática en la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales; que se le delegue toda la responsabilidad pedagógica del niño (proceso de supervaloración); por el contrario, que se infravalore su puesto y su papel (proceso de desvaloración); que se caiga en la yuxtaposición de tareas sin acuerdo o en la división de dos funciones.

Ahora bien, la verdadera función de un auxiliar consiste, de acuerdo con el docente, en favorecer la autonomía del alumno. Para este fin a él le corresponde contribuir al aprendizaje, optimizando sus condiciones materiales, técnicas y humanas: ayuda en la escritura, acompañamiento fuera del aula, prestaciones que no necesiten conocimientos médicos o paramédicos específicos, etc.

En Francia, después de veinte años de existencia, en el transcurso de los cuales el número de auxiliares no ha cesado de incrementarse²¹, esta función merece sacarse de su ambigüedad y de su precariedad. Tendría que profesionalizarse ampliándose más allá del ámbito escolar o periescolar hacia otras esferas de la vida de un alumno²².

Proposición 6. Garantizar un continuum entre enseñanza y seguimiento

Modelación y creación, en el seno de una profesión de seguimiento de la persona, de un oficio evolutivo sobre “seguimiento de la vida escolar, profesional y social”, apoyándose en las experiencias de los países europeos.

²¹ En junio de 2007 había 17.900 AVS.

²² Esta demanda proviene a su vez de la Federación nacional de asociaciones al servicio de los alumnos discapacitados (FNA-SEPH) y de la Unión Nacional para el Porvenir de la Inclusión Escolar y Educativa (UNAISSE).

7. No fragmentar el itinerario del alumno, construir un continuum entre sus etapas

Para prevenir los del alumno: vida familiar²³, estructuras de la infancia, escolaridad, formación profesional, empleo, vida cultural, deportes y ocio, etc. Sin embargo, a lo largo del propio recorrido escolar la cadena suele romperse. Los estudios europeos muestran que la escuela primaria es, en general, bastante inclusiva pero ¿qué sucede después? El colegio y el instituto, más tarde la Universidad, están marcados globalmente por una cultura disciplinar en detrimento de una apertura a las necesidades educativas especiales²⁴. En esta etapa de los estudios universitarios, la propia organización, la falta de instrumentos necesarios, el fraccionamiento disciplinar, los programas inapropiados para grupos heterogéneos, la primacía de los resultados, la discontinuidad de la clase, constituyen trabas que acentúan la separación entre los alumnos con necesidades educativas especiales y los demás, aumentando el efecto de exclusión²⁵.

Más allá de la enseñanza secundaria, en Europa se plantea el problema del acceso a la enseñanza superior en términos de loca-

les²⁶, de acogida, de acompañamiento, de ayudas pedagógicas y técnicas, de habilitación de exámenes y oposiciones y de movilidad en el espacio europeo.

Un estudio realizado en 2003 por la OCDE²⁷ pone especialmente en evidencia entre otros escollos la ausencia de colaboración y de cooperación entre los establecimientos de enseñanza superior y los otros sectores de la educación, incluso la falsa aproximación para con los estudiantes con necesidades educativas especiales. Se presume su incapacidad para seguir estudios superiores. Globalmente y a despecho del marco de acción establecido por la Conferencia mundial de Salamanca²⁸, la fase post-escolar se revela insuficientemente preparada. En ausencia de seguimiento, dicha fase parece una ruptura para con la población que justifica, precisamente, un seguimiento elaborado.

Las trabas a la escolarización y a la formación conllevan, naturalmente, los fenómenos de baja cualificación y de inaccesibilidad al empleo. Así, en Francia el 83% de las personas reconocidas como discapacitadas tienen un nivel inferior o igual a un diploma de estudios profesionales. No se los puede emplear se dice. De suerte que su índice de paro es del 19%, casi tres veces superior a la media nacional. Un tercio de ellos vive en el umbral de la pobreza²⁹.

²³ A este respecto, pensamos en los centros de ayuda médico-social precoz (CAMSP), instalados en Francia en los locales de los centros hospitalarios o en cualquier otro centro de acogida de menores, los cuales han sido concebidos para facilitar la detección, el diagnóstico y la reeducación, de los niños de menos de seis años así como para ayudar a las familias por medio de consejos prácticos y con personal especializado a domicilio.

²⁴ Cf. C. Meijer, V. Soriano, A. Watkins (2006). Educación de las personas que presentan necesidades especiales en Europa. Toma de conciencia de las necesidades en la enseñanza secundaria, Volumen 2, Agencia Europea para el desarrollo de la educación de las personas con necesidades educativas especiales.

²⁵ En Francia, durante el 2006, hubo 10 alumnos discapacitados acogidos en el primer grado, 4 en segundo grado y menos de 1 en la enseñanza superior. Siendo esto así, el número de los que son acogidos en institutos (generales, tecnológicos o profesionales) ha pasado de 8.086 a 9.139 entre los inicios de los cursos escolares de 2006 y 2007. O sea, ha habido un aumento del 13%.

²⁶ La ley prevé en Francia para 2011 la accesibilidad física a los campus y edificios universitarios.

²⁷ Ebersold, Serge; Evans, Meter. 2003. *Los estudiantes discapacitados en la enseñanza superior*, París, Organización de cooperación y de Desarrollo Económico, p.192.

²⁸ *Conferencia mundial sobre la educación y las necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994. El cuadro de acción establecido pedía a la escuela el facilitar la entrada de jóvenes con necesidades educativas especiales en la vida activa y proporcionarles la habilidad que exige la vida cotidiana, familiarizándolos en las competencias de comunicación que le son necesarias a un adulto en la sociedad.

²⁹ En Francia los discapacitados no alcanzaron en 2007 ni siquiera el 6% de empleo exigido por la ley a las empresas. En 2006 hubo un 4'4% en el sector privado y un 3'5% en la función pública. Según el nuevo modelo de cálculo del índice de empleo, en vigor desde el 2007, hubo un 2'7% de empleados en el sector privado.

La participación en la vida ciudadana, en todos los aspectos, se deriva directamente de la primera educación, del recorrido escolar y universitario, así como de la formación. Es la llave de una sociedad inclusiva.

Proposición 7. Construir un continuum entre las etapas del itinerario del alumno

Obligación de integrar en el proyecto de cualquier centro, sea escuela, colegio, instituto, Universidad o Universidades de élite, un programa de ayudas y de seguimientos para alumnos con necesidades especiales.

8. Despejar la cuestión, elaborar un continuum entre formación, búsqueda y desempeño de profesión

A pesar de la disparidad en la duración, en los contenidos y en las modalidades, surge otra preocupación común en nuestros 27 países: la de la formación de los cuerpos docentes, de seguimiento, de dirección y de inspección de todas las disciplinas y especialidades. Numerosos casos, excepto los "especializados"³⁰, son objeto de una orden paradójica: se les demanda contribuir activamente en la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales sin haber recibido una formación concebida y dispensada para este fin. A menudo se limitan a sensibilizar o a transmitir conocimientos generales, dispersos, la mayor parte de las veces inoperantes, por estar desligados de experiencias o de todo aquello que comporta diariamente la práctica de una profes-

sión. Incluso se imaginan que la dimensión personal, las cualidades humanas, las convicciones o la experiencia, son suficientes, desatendiendo la dimensión funcional. Lo uno no puede excluir, sin embargo, lo otro; es más, existe la necesidad de un continuum.

Esta improvisación provoca a la vez temores irracionales, dificultades de adaptación didáctica y pedagógica, sentimientos de incompetencia y agotamiento, de cara a los obstáculos, entre los cuales enumeramos el alumnado demasiado elevado o la insuficiencia de dispositivos de ayuda, de materiales adaptados y de horas de dedicación al seguimiento. Dicha improvisación pone en peligro el éxito de la escolarización, compromete la aplicación de las leyes y frena la evolución de la Escuela.

Nadie debería dirigir un centro sin estar formado en este ámbito. ¿Quién puede ignorar el efecto de la implicación del líder en un equipo o en la actuación pedagógica? Falta una formación sistemática, la implicación de todos, ¿quién no ve el riesgo de determinados centros que sirven de receptáculos bajo el impulso de un responsable formado, competente e implicado? De la misma manera, nadie debería asegurar la responsabilidad de una clase, destinada por naturaleza a escolarizar alumnos con necesidades educativas especiales, sin estar formado para ello. A encarar la diversidad de perfiles escolares, a veces demasiado atípicos, se aprende. No se trata de algo excepcional ni de una obra de beneficencia. Simplemente se exigen competencias profesionales específicas³¹ para llevar a cada uno al mejor nivel y para cooperar en torno al alumno con los padres, los centros, los servicios sociales o médicos, etc. A este propósito, se repreguntan en ciertos países, muy pocos³², el lugar otorgado a los conocimientos disciplinares en el proceso de for-

³⁰ El CAPA-SH es un certificado de aptitud profesional para las ayudas especializadas, las enseñanzas adaptadas y la escolarización de alumnos discapacitados, por el cual un profesor de escuela adquiere una cualificación reconocida en una de las 7 opciones que otorga el certificado. El ZCA-SH es un certificado complementario para la adaptación escolar y la escolarización de los alumnos discapacitados que permite a los docentes de segundo grado adquirir, a través de una formación de 150 horas, las competencias necesarias para el ejercicio de su actividad en las diversas situaciones ligadas a las diferentes modalidades de escolarización de los discapacitados (5 opciones diferentes).

³¹ Según la definición del Consejo Superior de Educación para la formación de maestros, "una competencia es siempre una combinación de conocimientos, de capacidades para ponerlos en práctica, y de aptitudes, es decir, las (pre)disposiciones anímicas necesarias para evolucionar".

³² Países Bajos, Noruega, Inglaterra y Gales.

mación inicial y se esfuerzan en integrar, aun de forma transversal, la problemática de las necesidades educativas especiales en el conjunto de las cuestiones pedagógicas tratadas a lo largo de la formación, tales como la evaluación, la didáctica, el proceso de aprendizaje, las estrategias alternativas, la gestión de los conflictos, las relaciones con las familias, la orientación...

Por añadidura, la carencia general de instrumentos conceptuales para el análisis de situaciones prácticas revela, por un lado, que la tan destacada formación debería ser promovida para su estudio en el área de las ciencias humanas y sociales ya que en Francia no está a la altura de las circunstancias. Por otro, saca a la luz las insuficiencias en el inventario y en las prestaciones mutuas en cuanto a las gestiones, a las experiencias y a los instrumentos innovadores. Sin esta circulación, la energía inútil se pierde, los errores se renuevan. = Sin subsanar este vacío (estos defectos) los errores se renuevan.

La formación, inicial y continua, de los profesionales es ciertamente el factor más decisivo en el proceso de escolarización de los niños con necesidades educativas especiales: ella constituye el pre-requisito, el instrumento de coherencia³³, la piedra angular. Gracias a la formación se logrará desguetizar, despejar esta cuestión para situarla donde debe estar: en la rutina del ejercicio de los oficios de la educación aunque en plena transformación. Esta es una verdad para las demás profesiones, para aquellas que sobresalen del marco elaborado, del urbanismo y del transporte, del cuidado, de la justicia, del turismo y del tiempo libre. Para actuar sobre la cultura de nuestros países y lograr el advenimiento de las sociedades inclusivas, no existe obra más útil que la de transmitir los conocimientos y las competencias. Sin ser por sí misma lo esencial, la formación transforma, modifica, en profundidad las culturas profesionales a

partir del momento en que son marcadas por el sello de la diversidad de las necesidades. Ella da un impulso innovador.

Proposición 8. Elaborar un continuum entre formación, búsqueda y ejercicio profesionales

Establecimiento del principio de obligatoriedad para la formación inicial sobre las necesidades educativas especiales y creación de comisiones de expertos, a escala nacional y europea, encargadas de concebir las matrices formativas correspondientes, incluyendo un tronco común, para los oficios de educación.

En resumen, ¿cuál es el desafío para nuestros países europeos? Definitivamente hay que hacer un hueco a la diversidad en la Escuela y en cualquier lugar; hay que promover continuamente la igualdad de oportunidades, sin ceder en cuanto a calidad; hay que rehusar concretamente el derecho a la escolarización de los menos dotados si no se modera la cota del nivel global de conocimiento; hay que crear un continuum en lugar de una realidad fragmentada; hay que mancomunar la Escuela y no favorecer el aislamiento en los sistemas extranjeros, sean cuales fueren.

No hablamos más de "colocación". No consideraremos jamás a los niños más frágiles como extranjeros a los que hay que integrar. La privación de su derecho a aprender entre los otros menoscaba la idea misma de educación, de dignidad. Aprender y vivir son la misma cosa: autoricémoslos a vivir todo lo plenamente que sea posible. Demos poca importancia a los escollos y las resistencias. Juntos revolucionemos nuestros modos de pensar y de actuar³⁴. Y, como exhortaba el filósofo Alain, "no temamos hacer tambalear los sistemas... Toda idea llega a ser falsa en el momento en el que se siente satisfacción por ella"³⁵. Al igual que

³³ Es lo que manifiestan los estudios realizados por la Agencia europea para el desarrollo de la educación de las personas con necesidades educativas especiales

³⁴ Cf. Gardou, Charles. 2006. *Fragments sobre los discapacitados y la vulnerabilidad. Hacia una revolución del pensamiento y de la acción*, Toulouse, érés.

³⁵ Alain. 1904. *Los mercados de los sueños*. Discurso y distribución de precios para el instituto Condorcet de París en julio de 1904.

él deseaba para la Filosofía, devolvamos a la educación su valor ético: tal es el sentido de mi última proposición. En efecto, a pesar de las prevenciones francesas respecto de la organización de los

órdenes profesionales, es todavía hora de instar a Canadá para que proyecte una organización que implique más aún el compromiso de la institución y de sus miembros.

Sobre el autor

Charles Gardou

Professeur à l'Université Lumière Lyon 2 (France)

Membre de l'Observatoire Français sur la Formation, la Recherche et l'Innovation sur le Handicap (ONFRIH)

Auteur de «Fragments sur le handicap et la vulnérabilité» (2006); «Pascal, Frida Kahlo et les autres... Ou quand la vulnérabilité devient force»; «Le handicap par ceux qui le vivent» (2009), éditions érès.

Depenaliser le droit à l'école

ISSN: 1889-4208

Recepción: enero 2010

Aceptación: febrero 2010

Charles Gardou

Professeur à l'Université Lumière Lyon 2

RÉSUMÉ

Ce texte recense les grands enjeux, en France et en Europe, de la scolarisation des enfants et adolescents en situation de handicap, dans les domaines du droit, des concepts, des structures, des moyens d'accompagnement, des parcours scolaires, des cursus universitaires et de la formation des profes-

seurs. Dans chacun de ces domaines, l'auteur formule le problème et le fait suivre d'une proposition d'action. Le point commun de toutes les propositions est de prendre appui sur l'idée de continuum de pensée et d'action, par opposition aux ruptures qui fragmentent souvent les parcours scolaires.

(pp. 23-33)

MOTS-CLÉS

Besoins éducatifs spécifiques, Continuum, École inclusive, Evaluation, Formation des professeurs, Droit, Parcours scolaire, Situation de handicap.

La devise de l'Union, *In varietate concordia* («Unie dans la diversité»), choisie par des jeunes Européens, est au cœur des interrogations qui orientent notre propos. En matière de scolarisation des enfants en situation de handicap, quelle est l'armure de fond de la tapisserie que composent nos vingt-sept pays, travaillés du dedans comme du dehors par la multiplicité du monde qui les entoure ?

Sous la diversité des couleurs, quelle est la partie unie, l'infléchissement commun? Quels motifs originaux chacun d'eux y imprime-t-il, au gré de ses enracinements historiques, de sa culture, de sa sensibilité, de ses ressources¹ ? Que proposer ensemble pour rendre effectifs le droit de tous à l'école et, corrélativement, les principes de non-discrimination et de participation sociale que l'Europe² a consacrés? Une école qui s'est bâtie autour d'un fonds commun de principes, d'une «inquiétude» fondamentale : elle est obligatoire parce que indispensable, elle devrait être disponible à tous parce qu'accessible à chacun.

Chacun des moments de notre réflexion, guidée par l'idée de *continuum*, s'accompagne d'une proposition concrète, ouverte au débat, compte-tenu de la variabilité des points de vue et des manières de «s'y prendre». Nous ne souhaitons en effet ni masquer la réalité de situations très différentes, ni verser dans un européisme myope, ni non plus occulter le principe de subsidiarité³.

1. Déshypothéquer le droit à l'école, instaurer un continuum dans le droit commun

Quoi qu'il en soit de la diversité de leurs organisations sociales, de leurs vingt-trois langues officielles et de trois alphabets⁴, nos pays reconnaissent de concert que l'École est le patrimoine de tous, non la propriété privée ou le privilège exclusif de quelques-uns. Que rien ne justifie d'en priver certains enfants, de les pénaliser à cause de leur handicap. Ils doivent au contraire jouir du droit de vivre et d'être scolarisés avec les enfants de leur âge, en bénéficiant d'aménagements compensatoires. Or, si leur accès aux apprentissages se trouve entravé par leurs propres difficultés, il l'est également, pour une part importante, par l'insuffisance ou l'absence de réponses ajustées à leurs besoins. Souvent aussi, par un défaut d'accessibilité tant de l'environnement physique que des supports dématérialisés⁵. Avoir une vraie place dans nos sociétés réclame bien davantage, comme le rappelle l'OCDE, que les apprentissages fondamentaux: cela exige de viser, pour chacun, le niveau le plus élevé qu'il peut atteindre.

Une tentation persiste: celle de placer ces élèves spéciaux dans des lieux spéciaux sous la responsabilité de spécialistes. De telles mises à l'écart du processus de scolarisation,

¹ Pour certains des pays venant d'entrer dans l'Union européenne, cette question revêt souvent une acuité toute particulière.

² En grec *Eurôpê* «aux grands yeux», de *eurus* «large» et *ôps* «vue; visage»; ou du phénicien *ereb* «soir; occident». Europe était la fille d'Agénor, roi légendaire de Phénicie. Pour les anciens Grecs, l'Europe était la région obscure où le soleil se couche.

³ On utilise principalement l'alphabet latin, mais l'alphabet grec s'impose en Grèce et l'alphabet cyrillique en Bulgarie. Les documents officiels sont traduits en allemand, anglais, bulgare, danois, espagnol, estonien, finnois, français, grec, hongrois, italien, letton, lituanien, maltais, néerlandais, polonais, portugais, roumain, slovaque, slovène, suédois, tchèque. Depuis le 1er janvier 2007, l'irlandais est aussi langue officielle.

⁴ L'accessibilité est multidimensionnelle: rampes d'accès, pictogrammes de signalisation, adaptation des véhicules de transport public, nouvelles technologies (importants facteurs d'accessibilité scolaire) et autres outils de participation sociale (information, communication, services en ligne); adaptations pédagogiques des mesures collectives ou individuelles, accompagnements, livres, matériel, méthodes et des supports appropriés, aides humaines et techniques spécialisées (secrétariat, audio-description, interprète en langue des signes, etc.). On parle d'*accès à tout pour tous*, de *design for all* et de *mieux-être pour chacun*; de conception universelle (*universal design*).

⁵ En France, selon le Ministère de l'Éducation nationale, 172000 enfants en situation de handicap sont scolarisés en milieu ordinaire à la rentrée 2008, contre 150000 en 2006 et 89000 en 2002.

pour la plupart arbitraires, ne représentent pas moins que des inégalités de traitement. Plus: des formes de maltraitance, des violences susceptibles d'en générer d'autres. Lorsque l'École pénalise les plus fragiles, la violence sociale s'accroît.

En France, la loi «pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées», adoptée en France le 11 février 2005, édicte le droit à la scolarisation pour les enfants et adolescents en situation de handicap, reconnaissant par là-même leur statut d'élèves. Elle attribue à l'Éducation nationale une pleine responsabilité à leur égard⁶. Ainsi, conformément aux conventions, chartes et traités européens ou internationaux⁷, tous les États-membres sont appelés à intensifier leurs investissements humains, matériels, formatifs⁸, afin de **dépénaliser** le handicap et **déshypothéquer**, de manière définitive, le droit à l'école. Il apparaît désormais indispensable que ce droit commun, constitutif de l'état d'enfance, assorti des dispositions appropriées, trouve sa traduction en termes légaux dans toute réforme de l'éducation, et ne soit plus traité comme un problème exclusif à certains élèves atypiques. L'éducation inclusive, c'est l'école moins les privilèges et les cloisons.

Proposition 1. Instaurer un continuum dans le droit commun

Prise en compte systématique de la dimension du handicap, assortie de mesures compensatoires, dans toutes lois et politiques de droit commun, en lieu et place de textes législatifs spécifiques.

2. Désincruster le regard, installer un continuum dans le paysage de l'enfant

Dans nos pays respectifs, nous constatons combien le processus de scolarisation bute encore, à des degrés divers, sur des représentations archaïques; combien il se heurte à des regards lourds d'incrustations, de dépôts ancestraux. Des *a priori* socioculturels continuent à engendrer le déclassement des enfants en situation de handicap. Dans un climat *de concurrence et de palmarès*, on les imagine inconciliables avec l'école ordinaire. Incompatibles. Doutant de leur «productivité scolaire», on en vient à s'interroger sur les bénéfices de leur présence pour les professeurs, les camarades, les autres parents. La question est distordue: elle n'est pas de savoir ce qu'ils apportent à la communauté scolaire ou d'en faire les instruments d'une thérapie collective. La réflexion se perd en considérations moralisantes. Plus simplement, ils exercent leur droit à apprendre parmi leurs pairs, apportant, comme tout enfant, leur expérience humaine, irréductible à nul autre. Inutile d'en rajouter, de surenchérir ! C'est l'ensemble de ces expériences humaines et leur confrontation au sein de l'école qui recèlent une valeur éducative en soi. Est-il besoin de le préciser, aucune étude ne révèle par ailleurs que les autres élèves subiraient un quelconque traumatisme affectif lié à leur présence ou en pâtiraient sur le plan cognitif. Et si tel était le cas, la séparation

⁶ En France, selon le Ministère de l'Éducation nationale, 172000 enfants en situation de handicap sont scolarisés en milieu ordinaire à la rentrée 2008, contre 150000 en 2006 et 89000 en 2002.

⁷ En 1994, sous l'égide de l'UNESCO, la déclaration de Salamanque a affirmé le droit à la scolarisation de tous les enfants «quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre». Au niveau européen, la déclaration de Luxembourg de 1996 «place la personne au centre de tout projet éducatif en reconnaissant les potentialités de chacun et ses besoins spécifiques». La Convention internationale des Nations-Unies relative aux droits des personnes handicapées, a été adoptée par l'ONU en décembre 2006 et signée en mars 2007.

⁸ Cf Meijer, J.W.; Soriano, Victoria; Watkins, Amanda. 2003. *Les besoins éducatifs particuliers en Europe*, Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, avec la contribution d'Eurydice, réseau d'information sur l'éducation en Europe.

n'en saurait pour autant légitime, pas plus qu'elle ne l'est entre les classes sociales.

La dépréciation des enfants les plus vulnérables, liée à des préjugés récurrents et comparable à celle qui touche les minorités culturelles, a des conséquences incalculables sur le plan éducatif et social. Cela défait côté cour ce que les discours prônent côté jardin. C'est par une action en profondeur sur la culture, mobilisant l'ensemble des citoyens de nos pays, que nous parviendrons, à épurer, à **désincruster** le regard sur le handicap. La télévision, support quasi-universel, peut ici jouer un rôle éminent. On sait comment, dès le plus jeune âge, elle modèle les représentations collectives déterminantes pour la vie scolaire et la vie d'adulte. L'école n'est pas une île au sein de nos sociétés: elle ne peut pas seule tout faire et remédier à tout. C'est vrai pour les situations de handicap comme pour la reconnaissance des minorités culturelles.

Proposition 2. Installer un continuum dans le paysage de l'enfant

Instauration d'une clause dans les conventions avec les chaînes privées pour enfants et les cahiers des charges des chaînes publiques, faisant obligation de faire place aux situations de handicap dans les dessins animés et émissions enfantines.

3. Démédicaliser l'approche, établir un continuum conceptuel

De proche en proche, nos pays ont pris conscience que le handicap ne procède pas exclusivement de la déficience ou de la per-

sonne elle-même, mais de la manière dont l'école et la société le considèrent comme des réponses qu'elles lui apportent. L'approche médicale, qui le réduisait à une dimension personnelle résultant d'une maladie ou d'un accident de la vie, se complète par la prise en compte du contexte environnemental et social: des facilitateurs en atténuent les conséquences ou, à l'inverse, des obstacles les majorent. C'est cette approche renouvelée, issue de la *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé* adoptée en 2001, qui inspire l'expression «*situation de handicap*», volontiers utilisée en France. On remet en cause la place démesurée, sinon exclusive, accordée à la pathologie.

Dans le même esprit, l'École tend à s'extraire du modèle de l'enfant en bonne santé⁹. Le vocable commun «*scolarisation*» vient remplacer celui d'«*intégration*», qui connote l'incorporation d'un élément exogène, en se focalisant sur la socialisation au détriment des savoirs scolaires. La terminologie stigmatisante laisse ainsi place à des mots et notions qui relient et remettent dans le mouvement général, sans aliéner la personne à ses manques. Probablement aurons-nous aussi à abandonner, dans un temps plus ou moins proche, le terme «*handicap*», qui fait peut-être partie de ces concepts émoussés, sinon épuisés, qui continuent à vivre, en entretenant des confusions et en légitimant certaines exclusions. Les concepts plus communs, plus universels, contribuent à atténuer les séparations et ne gommant pas pour autant les singularités. Pour qu'une histoire commune puisse s'écrire, que des liens se tissent, des mots faisant «*assaut contre la frontière*», pour reprendre les mots de Franz Kafka¹⁰, lui-même très vulnérable, doivent se substituer aux mots-clôtures, aux mots vulnérants, comme on le dit des armes.

⁹ Jean-Jacques Rousseau affirmait : «Celui qui se charge d'un enfant infirme et valétudinaire change sa fonction de gouverneur en celle de garde-malade (...). Je ne me chargerai jamais d'un enfant maladif et cacochyme, dut-il vivre quatre-vingt ans. Je ne veux point d'un élève toujours inutile à lui-même et aux autres, qui s'occupe uniquement à se conserver et dont le corps nuise à l'éducation de l'âme. Un corps débile affaiblit l'âme» (*Emile ou de l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion, 1966 -1^{ère} éd.1762)

¹⁰ Kafka, Franz. 1954. *Journal*, Paris, Grasset

Dans cette perspective, et comme l'ont fait certains d'entre eux depuis plus d'un quart de siècle¹¹, les pays européens tendent à opter pour le concept de besoins éducatifs particuliers (*special educational needs*). Nous l'utiliserons exclusivement dans la suite de notre exposé. Dans une approche plus ouverte, priorité est donnée aux réponses à apporter à tout élève éprouvant des difficultés d'apprentissage, passagères ou durables, quelles qu'en soient les sources et l'intensité. Il y a changement de paradigme: l'approche s'intéresse aux conséquences éducatives d'une difficulté, non à la pathologie ou à l'«anormalité», sans nier la réalité des déficiences. On reconnaît pour chaque enfant le droit à une évaluation et à un parcours personnalisés, qui requièrent des moyens adaptés pour prévenir d'éventuels effets pervers: situations conflictuelles avec les familles et l'école, dérives de normalisation, découragement des enseignants, compétition exacerbée entre les écoles, etc¹².

Ne nous y trompons pas! Il ne s'agit ni de banaliser, ni d'amalgamer des situations dissemblables, mais de *démédicaliser* l'approche, pour faire place à ce que l'on attend de l'École: une démarche résolument pédagogique, en interaction avec un plateau de professionnels, y compris des médecins, autour de l'élève.

Proposition 3. Etablir un continuum conceptuel

Généralisation du recours au vocabulaire commun et au concept pédagogique de «besoins éducatifs particuliers», en cohérence avec le droit universel à l'école et avec la mise en œuvre de pratiques pédagogiques en accord avec la diversité des élèves.

4. Déconstruire les frontières, réaliser un continuum entre les structures

Au gré des réglementations, structures, procédures d'évaluation ou modes de financement, les définitions et les catégories de besoins éducatifs particuliers varient selon les Etats-membres¹³. Tout cela serait à replacer dans les grandes avancées historiques de l'Europe où, malgré des retards observables, certains pays ont réalisé d'importants progrès. Certains n'en définissent qu'un ou deux types et accueillent la quasi-totalité des élèves à l'école ordinaire, en s'appuyant sur de nombreux services qui lui sont attachés (*one-track approach*). En ce cas, la présence et le rôle des établissements spécialisés sont réduits à l'accueil des seuls enfants affectés de déficiences très sévères.

¹¹ Cf *European Agency for development in Special Needs Education*, Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, soutenue et financée par les Ministères de l'éducation des Etats membres de l'Union européenne, l'Islande, la Norvège et la Suisse, ainsi que par la Commission et le Parlement européens.

¹² Ces risques ont été analysés dans plusieurs pays. Voir, par exemple, Armstrong, Felicity. 2003. "Le concept de *special educational needs* dans le contexte de la culture scolaire et sociale britannique», *La nouvelle revue de l'AI*S, n° 22, 2003, pp.9-17 et «L'intégration, l'inclusion et les besoins éducatifs particuliers : l'expérience du Royaume Uni», n° 27, 2004, pp. 225-228

¹³ Si, dans certains pays, il existe plus de dix types de besoins éducatifs particuliers, la plupart d'entre eux en définit de six à dix. En conséquence, un pays peut identifier moins de 1% d'élèves à besoins éducatifs particuliers et un autre en reconnaître plus de 10%. Le placement en écoles ou classes spécialisées varie de 1 à 6% (Source: Meijer, J.W.; Soriano, Victoria; Watkins, Amanda. 2003. *Les besoins éducatifs particuliers en Europe*, Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, avec la contribution d'Eurydice, Le réseau d'information sur l'éducation en Europe, p. 10).

D'autres, dont la France, répartissent les ressources et les dispositifs selon les deux systèmes: l'un ordinaire, l'autre spécialisé (*multi-track approach*). Cela étant, leurs législations actuelles les amènent à n'envisager la voie spécialisée¹⁴ que si l'autre n'est réellement pas souhaitable. Enfin, dans d'autres pays, où existent deux systèmes distincts, les élèves à besoins éducatifs particuliers sont habituellement accueillis dans des écoles ou classes spéciales avec des programmes différents (*two-track approach*). Mais ces pays évoluent également vers davantage d'interactions entre les deux systèmes.

Au-delà de ces différences, se dessine une orientation commune: tous visent à *décloisonner* les systèmes, à les perméabiliser, à les conjuguer. En conséquence, les établissements spécialisés se transforment, à des rythmes et des degrés variables, en centres d'appui à l'École. Certains ont effectué cette mutation dès les années 1980. Pour sa part, la France se préoccupe actuellement de développer une réelle coopération entre l'Éducation nationale et le secteur médico-social, qui interagissent peu, se concurrencent ou même effectuent des replis stratégiques¹⁵. Cependant, face à un mouvement de fond qui excède les frontières, le secteur médico-social, d'un côté, se sent menacé, en termes de position et d'emploi, de reconnaissance de ses apports et compétences spécifiques. De l'autre, l'École, qui a pour tradition d'y orienter les élèves à besoins éducatifs particuliers, juge irréa-

liste la perspective d'une restructuration, d'une redistribution des rôles et d'un changement profond de l'ordre établi.

Quelle est la gageure à l'issue d'un temps où a présidé la logique de filière, de dualité des systèmes? Elle est de *déconstruire* les cloisonnements, les frontières rigides, *déclorer* les territoires que l'on pense «impartageables», parce que trop particuliers. Elle est de *s'associer*, se compléter, mutualiser les compétences. De susciter un processus de flux, d'échange. De se former ensemble, au moins autour d'un tronc commun. De mettre des lieux et des temporalités en interaction avec d'autres lieux et temporalités. D'élaborer ainsi une culture métisse, mêlée, au sens littéral, faite pour partie d'une subculture et pour partie d'une autre¹⁶. Non une culture commune, qui pourrait conduire à une uniformisation, mais une culture en commun. Une culture des liaisons, des passages, de la circulation. Non de l'éducation, puis de la rééducation.

Proposition 4. Réaliser un continuum entre les structures

Réalisation d'un maillage étroit entre l'École et les établissements spécialisés, voués à devenir progressivement, sous la responsabilité du service public d'éducation, des centres de ressources, de connaissances, d'expertise ou de soutien à l'École et à la collectivité.

¹⁴ Les établissements médico-sociaux en France: les insituts médico-éducatifs (IME) accueillent les enfants et les adolescents atteints de déficience mentale; les instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques (ITEP) reçoivent les jeunes souffrant de troubles de la conduite et du comportement; les établissements pour polyhandicapés s'adressent aux enfants et adolescents présentant des handicaps complexes, à la fois mentaux et sensoriels et/ou moteurs; les instituts d'éducation sensorielle (handicaps auditifs et visuels) portent des noms variables; les établissements pour enfants et adolescents présentant un handicap moteur sont souvent appelés IEM (instituts d'éducation motrice).

¹⁵ Cf Décret n°2009-378 du 2 avril 2009 relatif à la scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes handicapés et à la coopération entre les établissements scolaires et les établissements et services médico-sociaux (Journal Officiel de la République Française du 4 avril 2009, p.5960, texte n°15)

¹⁶ Les enseignants référents, prévus par la loi française de 2005, actuellement au nombre de 1180, dont le rôle reste encore à définir précisément, se trouvent en situation de jouer un rôle d'interface entre les deux secteurs.

5. Décatégoriser les réponses, assurer un continuum entre évaluation et parcours personnalisé

Parmi les préoccupations de nos pays figure celle de la prise en compte de la singularité de l'élève, de ses besoins, aspirations et projets: veiller à ne pas le *dépersonnaliser*. On ne peut en effet parvenir à une compensation, c'est-à-dire à une réduction de l'inégalité des enfants face aux savoirs scolaires, sans *décatégoriser* les réponses pédagogiques. Le scénario unique pour tel niveau ou telle catégorie est appelé à s'effacer au profit d'un panel de scénarii évolutifs et multiformes¹⁷, les stratégies souples et les plans pédagogiques inclinés à se substituer aux méthodes et programmes standards. Ce, en veillant à conserver le niveau d'exigence requis et à ne pas couper l'élève de sa classe d'appartenance.

Trois questions, parmi bien d'autres, sont ici à considérer. La première concerne l'aménagement du temps scolaire, avec ses possibles dérives d'émiettement et d'une réduction excessive de la présence en classe; la remise en cause des repères habituels d'un cursus scolaire ; la variabilité des rythmes

d'apprentissage: celui plus lent d'un enfant affecté d'une déficience intellectuelle, celui très irrégulier d'un autre enfant atteint d'autisme. La deuxième question a trait aux moyens et supports de transmission des savoirs, dont la gamme mérite sans cesse de s'élargir : manuels scolaires en braille; claviers d'ordinateurs, périphériques et logiciels adaptés¹⁸; enseignement à distance, avec éventuel soutien pédagogique à domicile, etc.

Enfin, dans un nombre croissant de pays, on s'interroge sur l'évaluation d'un élève à besoins éducatifs particuliers depuis la maternelle jusqu'à son entrée en formation professionnelle ou dans l'enseignement supérieur. Ici et là-bas, on note un manque patent de savoirs, d'outils, de méthodologies: ne sachant pas comment aménager l'évaluation, ou tout simplement évaluer, notamment dans les cas présentant une certaine gravité, on déclare les élèves inévaluables, tant au niveau diagnostique que prédictif, formatif que sommatif. On ne prend pas le temps de voir leurs possibilités. Il ne peut pourtant y avoir de pédagogie personnalisée sans une évaluation personnalisée et constamment actualisée. *Celle-ci est indissociable de la cohérence et de la continuité d'un parcours toujours amendable, révisable, au vu des besoins susceptibles d'augmenter avec le temps ou au contraire de se réduire. La marque d'une école inclusive est la conscience qu'ont les*

¹⁷ Complémentairement aux scolarisations individuelles, il existe en France, à l'école primaire, des scolarisations collectives en classes d'intégration scolaire (12 élèves présentant le même type de besoins éducatifs); au sein de collèges ou de lycées ordinaires, des dispositifs ouverts appelés unités pédagogiques d'intégration (10 élèves ayant des besoins similaires). Dans ces situations de scolarisation collective, ces élèves peuvent être suivis par un service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD), constitué d'une équipe pluridisciplinaire qui apporte un soutien spécialisé aux enfants et adolescents maintenus dans leur milieu ordinaire de vie et d'éducation : SAFEP (Service d'Accompagnement Familial et d'Education Précoce) pour les déficients sensoriels de 0 à 3 ans; SSEFIS (Service de Soutien à l'Education Familiale et à l'Intégration Scolaire) pour les déficients auditifs après 3 ans; SAAAIS (Services d'Aide à l'Acquisition de l'Autonomie et à l'Intégration Scolaire) pour les déficients visuels; SSAD (Services de Soins et d'Aide à Domicile) pour les enfants polyhandicapés. Dans les situations de scolarisation individuelle, le soutien du SESSAD prend des formes variables selon les besoins de l'enfant: actes médicaux spécialisés, des rééducations dans divers domaines (kinésithérapie, orthophonie, psychomotricité, ergothérapie, etc), intervention d'un éducateur spécialisé, intervention d'un enseignant spécialisé, venant régulièrement dans l'établissement (et éventuellement au domicile de l'enfant) pour des séances de soutien spécifique aux apprentissages.

¹⁸ Les *vouchers*, terme anglais emprunté au domaine du voyage, adoptés ici, décriés là-bas, correspondent à une allocation de moyens supplémentaires pour les équipements adaptés. Cette modalité, digne d'intérêt, n'est toutefois pas dénuée de risques de sur-individualisation des moyens (A noter que dans le langage du tourisme, le *voucher* est un «bon de réservation ou d'échanges» désignant un titre qui permet d'obtenir, par exemple, des prestations dans les hôtels, etc).

enseignants de leur impossibilité à prévoir, de manière fiable, le devenir d'un enfant(Comment savoir précisément ce qui adviendra?) ; leur refus du déterminisme et du fatalisme(Qu'est-il permis d'espérer?); leur rejet d'une pseudo-omnipotence du maître qui évalue et refuse de l'être, lui-même ou ses méthodes, au nom de sa liberté pédagogique (Suis-je capable d'accepter les limites de mon propre savoir ?). *Une école inclusive se garde aussi des excès de tests (comme dans les cas de prétendue hyperactivité), pratiqués avec de louables intentions, qui peuvent accompagner les nouvelles nomenclatures, ce que dénonce sévèrement Mary Warnock¹⁹.*

En outre, la polarisation sur les inaptitudes d'un élève, *directement déduites d'un diagnostic médical*, est dépourvue de sens en pédagogie: elle annihile l'envie de se mettre en mouvement, de se projeter; elle écrase sous un sentiment de néant. Toujours les mêmes ressorts à l'œuvre: on réduit l'enfant à quelques éléments négatifs. Un peu comme si l'on ne voyait d'une aquarelle que les touches sombres; comme si l'on isolait, pour les observer à part, les seules pièces moins claires d'un puzzle.

C'est par une évaluation attentive aux compétences de l'enfant même ténues, à ses émergences, c'est-à-dire ce qui, encore en-deçà des compétences, est en germe, *que l'on évitera le phénomène de discrédit quasi endémique, dont sont victimes ceux que l'on considère encore comme des sous-élèves; que l'on parviendra à désincarcérer leur devenir scolaire. Comme le prône le rapport 2005-06 du Comité Education et Compétences de la Chambre des Communes en Angleterre²⁰, où le démantèlement des institutions ou écoles spécialisées, séparées est en cours, il s'agit de s'engager à favoriser l'excellence pour tous les enfants.*

Proposition 5. Assurer un continuum entre évaluation et parcours personnalisé.

Mise en place, dans une visée de personnalisation des parcours, d'un programme de formation, en un premier temps de formateurs, à l'évaluation des besoins éducatifs particuliers.

6. Distinguer les fonctions, garantir un continuum entre enseignement et accompagnement

Chacun de nos pays l'expérimente, si la réussite d'un parcours de scolarisation est fonction des compétences de l'enseignant, elle dépend aussi d'autres intervenants éducatifs. Cependant, faute de *distinguer* clairement leur fonction, des ambiguïtés et des dérives se font jour. D'un côté, complémentairement au professeur en responsabilité de la classe, un enseignant spécialisé ou de soutien, professionnel de l'enseignement, peut assurer des actions pédagogiques, éducatives ou rééducatives. D'un autre côté, comme en France, des auxiliaires de vie scolaire, individuels ou collectifs, assurent, sous la forme d'un accompagnement, une continuité entre vie quotidienne, transports et Ecole, sans posséder nécessairement de qualification pédagogique. C'est pourquoi la présence de ces accompagnants ne saurait en rien exonérer l'enseignant de sa responsabilité envers tous les élèves. C'est là un point primordial: dans un contexte de diversification des parcours, il demeure comptable, au sein de sa classe, de l'ensemble des

¹⁹ Warnock, Mary, 2005. *Special educational needs : a new look*, n° 11 d'une série de débats politiques publiés par Philosophy of Education Society of Great Britain.

²⁰ *The Schools White Paper : Higher Standards, Better School For All*, Reports from the Education and Skills Committee, session 2005-06, Londres, House of Commons, 27 janvier 2006.

aménagement et adaptations pédagogiques. La qualité des réponses qu'il apporte est proportionnelle, peut-on dire, à son sentiment de responsabilité. Pas seulement une responsabilité morale, mais une responsabilité professionnelle, qui n'est pas matière à option, avec une sorte d'obligation de moyens supposant des «gestes pédagogiques» observables, mesurables. Le monde médical ne l'a-t-il pas accepté? On voit poindre certains dangers : faire de la présence d'un auxiliaire de vie scolaire un préalable systématique à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ; lui déléguer l'entière responsabilité pédagogique de l'enfant (processus de survalorisation) ; à l'inverse, minorer sa place et son rôle (processus de dévalorisation) ; verser dans la juxtaposition des tâches sans concertation, dans le clivage des deux fonctions.

Or, la véritable fonction d'un auxiliaire consiste, en concertation avec l'enseignant, à favoriser l'autonomisation de l'élève. A cette fin, il lui appartient de contribuer à l'accessibilité des situations d'apprentissage, en optimisant leurs conditions matérielles, techniques et humaines: aide à l'écriture, accompagnement hors des temps de classe, réalisation de gestes techniques ne supposant pas de connaissances médicales ou paramédicales spécifiques, etc.

En France, après vingt ans d'existence, au cours desquelles le nombre d'auxiliaires n'a cessé de s'accroître²¹, cette fonction mérite donc d'être extraite de son ambiguïté et de sa précarité. D'être professionnalisée, en s'élargissant, au-delà du domaine scolaire ou périscolaire, aux autres sphères de vie d'un élève²².

Proposition 6. Garantir un continuum entre enseignement et accompagnement

Modélisation et création, au sein d'une profession d'accompagnement de la personne, d'un métier évolutif d'«accompagnant de vie scolaire, professionnelle et sociale», en prenant appui sur les acquis de pays européens.

7. Défragmenter l'itinéraire de l'élève, construire un continuum entre ses étapes

Pour prévenir les obstacles et les ruptures, nous mesurons par ailleurs la nécessité de *défragmenter* les étapes et les domaines de l'itinéraire de l'élève : vie familiale²³, structures de petite enfance, scolarité, formation professionnelle, emploi, vie culturelle, sport et loisirs, etc. Pourtant, au cours du parcours scolaire lui-même, la chaîne est souvent brisée. Les études européennes montrent que l'école primaire est en général assez inclusive, mais qu'en est-il après ? Le collège et le lycée, puis l'Université restent globalement empreints d'une culture disciplinaire au détriment d'une ouverture aux besoins éducatifs particuliers²⁴. A ces stades du cursus, l'organisation même, le manque d'outils nécessaires, le fractionnement disciplinaire, les programmes inappropriés à des groupes hétérogènes, la prépondérance des résultats, la discontinuité de la classe constituent des entraves et accentuent l'écart entre

²¹ En juin 2007, on comptait 17900 AVS

²² Une telle demande émane à la fois de la Fédération nationale des associations au service des élèves présentant une situation de handicap (FNASEPH) et de l'Union Nationale pour l'Avenir de l'Inclusion Scolaire, Sociale et Educative (UNAÏSSE).

²³ A cet égard, nous pensons aux centres d'aide médico-sociale précoce (CAMSP), installés en France dans les locaux des centres hospitaliers ou dans d'autres centres accueillant de jeunes enfants, qui ont été conçus à la fois pour faciliter le dépistage, le diagnostic, la rééducation des enfants âgés de moins de six ans et pour apporter une aide aux familles, des conseils pratiques et l'intervention de personnels spécialisés à domicile.

²⁴ Cf Meijer, J.W., Victoria Soriano, Victoria, Amanda Watkins, Amanda. 2006. *Education des personnes présentant des besoins particuliers en Europe. Prise en compte des besoins dans l'enseignement secondaire*, Volume 2, Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins éducatifs particuliers.

aux élèves à besoins éducatifs particuliers et les autres, en augmentant l'effet d'éviction²⁵.

Au-delà de l'enseignement secondaire, partout se pose en Europe le problème de l'accès à l'enseignement supérieur en termes de locaux²⁶, de services d'accueil, d'accompagnement et d'aides pédagogiques techniques, d'aménagements des examens et concours, de mobilité dans l'espace européen. Une étude réalisée en 2003 par l'OCDE²⁷ met notamment en évidence, parmi d'autres écueils, l'absence de partenariat ou de coopération entre les établissements d'enseignement supérieur et les autres secteurs de l'éducation, de même qu'une approche faussée des étudiants à besoins éducatifs particuliers. On les présume incapables de suivre un enseignement supérieur. Globalement, et en dépit du cadre d'action établi déjà lors de la Conférence mondiale de Salamanque²⁸, la phase post-scolaire se révèle insuffisamment préparée. En l'absence de suivi, elle s'apparente à une rupture pour une population justiciable précisément d'un accompagnement élaboré.

Les entraves à la scolarisation et à la formation induisent naturellement les phénomènes de sous-qualification et d'inaccessibilité à l'emploi. Ainsi, en France, 83% des personnes reconnues en situation de handicap ont un niveau inférieur ou égal à un brevet d'études professionnelles. Inemployables, dit-on. En sorte qu'elles connaissent un taux de chômage de 19%, quasiment

trois fois supérieur à la moyenne nationale. Un tiers d'entre elles vit en-deçà du seuil de pauvreté²⁹.

La participation à la vie de la cité, dans tous ses aspects, découle directement de la première éducation, du parcours scolaire et universitaire, de la formation. C'est la clé d'une société inclusive.

Proposition 7. Construire un continuum entre les étapes de l'itinéraire de l'élève

Obligation pour toute école, tout collège, lycée, Université ou Grande école d'intégrer à son projet d'établissement un programme d'aides et d'accompagnements des élèves à besoins particuliers.

8. Désinsulariser la question, élaborer un continuum entre formation, recherche et exercice du métier

Malgré des disparités de durée, de contenu et de modalités, émerge enfin une autre préoccupation commune à nos vingt-sept pays : celle de la formation des personnels d'enseignement, d'accompagnement, de direction, d'inspection de toutes disciplines et spécialités. Dans nombre de cas, hormis les «spécialisés»³⁰, ils font l'objet d'une injonc-

²⁵ En France, en 2006, pour 10 élèves en situation de handicap accueillis dans le premier degré, on en dénombrait 4 dans le second degré et moins de 1 dans l'enseignement supérieur. Cela étant, le nombre de ceux qui sont accueillis en lycée (général, technologique ou professionnel) est passé de 8086 à 9139 entre les rentrées scolaires 2006 et 2007, soit une augmentation de 13%.

²⁶ La loi prévoit en France l'accessibilité physique des campus et des bâtiments universitaires en 2011

²⁷ Ebersold, Serge; Evans, Peter. 2003. *Les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur*, Paris, Organisation de Coopération et de Développement Economique, 192 p.

²⁸ *Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité*. Salamanca, Espagne, 7-10 juin 1994. Le cadre d'action établi dans ce cadre demandait à l'école de faciliter l'entrée des jeunes à besoins éducatifs particuliers dans la vie active et de leur donner les savoir-faire qu'exige la vie quotidienne en les familiarisant avec les compétences de communication nécessaires à un adulte dans la société.

²⁹ En France, le taux d'emploi des personnes en situation de handicap dans les entreprises reste inférieur en 2007 aux 6% requis par la loi. En 2006, il était de 4,4% dans le privé et 3,5% dans la fonction publique. Selon le nouveau mode de calcul de ce taux, en vigueur depuis 2007, le taux dans le secteur privé est de 2,7%.

³⁰ Le CAPA-SH est un certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap, par lequel un professeur des écoles acquiert une qualification reconnue dans une des 7 options que comporte ce certificat. Le 2CA-SH correspond, lui, à un certificat complémentaire pour l'adaptation scolaire et scolarisation des élèves en situation de handicap permettant aux enseignants du second degré d'acquérir, à travers une formation de 150 heures, les compétences nécessaires à l'exercice de leur activité dans des situations diverses liées aux différentes modalités de scolarisation des élèves handicapés (5 options différentes)

tion paradoxale: on leur demande de contribuer activement à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, sans avoir reçu une formation conçue et dispensée à cette fin. On se cantonne le plus souvent à les sensibiliser ou à leur transmettre des savoirs généraux, émiétés, le plus souvent inopérants, car déconnectés des savoirs d'expériences et de ce que la pratique du métier exige au quotidien. On imagine encore que la dimension personnelle, les qualités humaines, les convictions ou l'expérience suffisent, en négligeant la dimension fonctionnelle. L'une ne saurait pourtant exclure être l'autre: il y a, là encore, nécessité d'un continuum.

Cette impréparation provoque à la fois des peurs irraisonnées, des difficultés d'adaptation didactique et pédagogique, des sentiments d'incompétence et des phénomènes d'épuisement face aux obstacles, parmi lesquels l'effectif de la classe trop élevé ou l'insuffisance de dispositifs de soutien, de matériels adaptés et des heures dédiées à l'accompagnement. Elle met en péril la réussite de la scolarisation, compromet l'application des lois et freine l'évolution de l'École.

Nul ne devrait diriger un établissement sans être lui-même formé en ce domaine. Qui peut ignorer l'effet du leader sur l'implication d'une équipe et le pilotage pédagogique ? Faute d'une formation systématisée, d'une implication de tous, qui ne voit le risque que certains établissements, sous l'impulsion d'un responsable formé, compétent et impliqué, servent de réceptacles ? De la même manière, nul ne devrait assurer la responsabilité d'une classe, appelée par nature à scolariser des élèves à besoins éducatifs particuliers, sans y être formé. Faire face à la diversité de profils scolaires, parfois très atypiques, cela s'apprend. Ce n'est ni une action d'exception ni une œuvre de

bienfaisance. Cela exige des compétences professionnelles spécifiques³¹ pour amener chacun à son meilleur niveau et pour être à même de coopérer, autour d'un élève, avec les parents, les divers professionnels, avec les parents, les établissements et services sociaux ou médicaux... A ce titre, on réinterroge dans certains pays, encore rares³², la place accordée aux savoirs disciplinaires dans le processus de formation initiale et on s'efforce d'intégrer, de manière transversale, la problématique des besoins éducatifs particuliers à l'ensemble des questions pédagogiques traitées au cours de la formation, comme l'évaluation, la didactique, le processus d'apprentissage et les stratégies alternatives, la gestion des conflits, les relations avec les familles, l'orientation...

En outre, le manque général d'outils conceptuels pour l'analyse des situations de terrain et les études de cas souligne, d'un côté, la nécessité pour la formation de bénéficier de l'appui de la recherche en sciences de l'homme et de la société qui, en France, n'est pas à la hauteur de l'enjeu, chacun le reconnaît. De l'autre, il met au jour des carences dans l'inventaire, la modélisation et la mutualisation des démarches, des expériences et des outils innovants. Sans cette circulation, de l'énergie inutile se perd, des erreurs se renouvellent.

La formation, initiale et continue, des professionnels est certainement le facteur le plus décisif dans le processus de scolarisation des enfants à besoins éducatifs particuliers : elle en constitue le pré-requis, la pierre angulaire, l'outil de cohérence³³. C'est par la formation que l'on parviendra à *déghettoïser*, *désinsulariser* cette question, pour la situer où elle doit être: dans l'ordinaire de l'exercice des métiers d'éducation, en pleine transformation. Mais cela est vrai pour l'ensemble des professions, qu'elles relèvent du cadre bâti, de l'urbanisme et

³¹ Selon la définition du Haut Conseil de l'Éducation pour la formation des maîtres, «une compétence est toujours une combinaison de connaissances, de capacités à mettre en œuvre ces connaissances, et d'attitudes, c'est-à-dire de dispositions d'esprit nécessaires à cette mise en œuvre»

³² Tels les Pays-Bas, la Norvège, l'Angleterre ou le Pays-de-Galles

³³ C'est ce que mettent en lumière les études réalisées par l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins éducatifs particuliers.

des transports, du soin, de la justice, du tourisme et des loisirs, de l'entreprise. Pour agir sur la culture de nos pays et faire advenir des sociétés inclusives, il n'existe pas d'œuvre plus utile que celle de transmettre des savoirs et des compétences. Sans être à elle seule le sésame, la formation catalyse, elle modifie en profondeur les cultures professionnelles, désormais frappées du sceau de la diversité des besoins. Elle donne un élan novateur.

Proposition 8. Elaborer un continuum entre formation, recherche et exercice professionnel.

Etablissement du principe d'obligation de formation initiale sur les besoins éducatifs particuliers et création de commissions d'experts, à l'échelle nationale et européenne, chargées de concevoir les matrices formatives correspondantes, incluant un tronc commun aux métiers d'éducation.

**

Quel est, en résumé, le défi pour nos pays européens? Dans des contextes sélectifs, il est de faire définitivement place à la diversité à l'Ecole, comme partout ailleurs. De promouvoir continûment l'égalité des chances, sans céder sur l'exigence de qualité. De dé-

cliner concrètement le droit à la scolarisation pour les moins dotés, sans freiner l'élévation du niveau global du savoir. De créer un continuum en lieu et place d'une réalité en fragments épars ; de faire communauté à l'Ecole et non de favoriser l'isolement dans des systèmes étrangers les uns aux autres.

Ne parlons plus de «placement». Ne considérons plus les enfants plus fragiles comme des étrangers à intégrer. Leur privation du droit d'apprendre parmi les autres fait injure à l'idée même d'éducation, à celle de dignité. Apprendre et vivre, c'est la même chose: autorisons-les à vivre aussi pleinement que possible. *Faisons fi des écueils et des résistances.* Ensemble, révolutionnons nos modes de pensée et d'action³⁴. Et, comme y exhortait le philosophe Alain, «ne craignons pas d'ébranler des systèmes... Toute idée devient fausse au moment où l'on s'en contente»³⁵. Comme il le souhaitait pour la philosophie, redonnons à l'éducation sa valeur éthique: tel est le sens de ma dernière proposition. En effet, malgré les préventions françaises vis-à-vis de l'organisation des ordres professionnels, peut-être serait-il temps, à l'instar du Canada, de penser une organisation impliquant plus fortement l'engagement de l'institution et de ses membres.

³⁴ Cf Gardou, Charles. 2006. *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité. Pour une révolution de la pensée et de l'action*, Toulouse, érès

³⁵ Alain. 1904. Les marchands de sommeil, Discours de distribution des prix au lycée Condorcet à Paris en juillet 1904.

Una aproximación a la educación inclusiva en España

ISSN: 1889-4208

Recepción: enero 2010

Aceptación: febrero 2010

Rogelio Martínez Abellán
Remedios de Haro Rodríguez
Andrés Escarbajal Frutos
Universidad de Murcia

RESUMEN

El presente artículo muestra un breve recorrido sobre los avances legislativos acontecidos en materia de educación en España con la finalidad de presentar el recorrido que se ha producido en materia de educación inclusiva. En segundo lugar, se analizan algunas investigaciones sobre experiencias de educación inclusiva realizadas en nuestro país en las últimas décadas. Y finalmente se presentan los logros alcanzados y las críticas aparecidas a lo largo de este proceso así como algunas sugerencias para su mejora.

ABSTRACT

This article shows a brief overview on the legislative changes introduced in Spain concerning education, with the aim of highlighting the progress realised in inclusive education. Secondly, a number of research projects on inclusive education carried out during the last decades in Spain are analysed. Finally, the results obtained are presented, together with criticism arising during this period and some suggestions of improvement.

(Pp. 149-164)

PALABRAS CLAVE

Educación inclusiva, atención a la diversidad, legislación, experiencias e investigaciones.

KEY WORDS

Inclusive education, attention to diversity, laws, experiences and researches.

Introducción

Desde mediados de los años ochenta y principios de los noventa se inicia en el contexto internacional un movimiento materializado por profesionales, padres y las propias personas con discapacidad, que luchan contra la idea de que la Educación Especial, a pesar de la puesta en marcha de la integración escolar, estuviera encapsulada en un mundo aparte, dedicado a la atención de una reducida proporción de alumnos calificados como discapacitados o con necesidades educativas especiales. Según este movimiento, todos los alumnos, sin excepciones, deben estar escolarizados en aulas regulares, y recibir una educación eficaz en las mismas. Las separaciones a causa de la lengua, género, pertenencia a un grupo étnico minoritario deberían ser mínimas y requerir un razonamiento obligado. Por este motivo, defienden la necesidad de reformar la educación general y especial de manera que constituya el mayor recurso para todos los estudiantes.

Son numerosas las voces que desde latitudes distintas alertan sobre la necesidad de pensar, estudiar, proponer, comprometerse y creer en nuevas formas de comprender la educación de la diversidad del alumnado. El movimiento de la escuela inclusiva supone nuevas tendencias, nuevas formas de plantear las respuestas a la diversidad de necesidades educativas en la escuela. Esta nueva corriente, surgida a partir de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en 1990 en Jomtien (Tailandia), tiene un objetivo que va más allá de la integración y que consiste en reestructurar las escuelas para responder a las necesidades de todos los niños. En las próximas líneas trataremos de dar cuenta de todo ello.

1. Algunos apuntes sobre lo acontecido

La educación es una preocupación permanente de todos los gobiernos y de diferentes Organismos Internacionales, incluyendo también la educación de las

personas con discapacidades. El derecho a la educación es un derecho reconocido para todas las personas, tal y como se reconoce en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948): “Toda persona tiene derecho a la educación” y en la Convención de Naciones Unidas sobre Derechos de las Personas con Discapacidad ratificada por España en 2008, concretamente en el artículo 24 que recoge el derecho a la educación inclusiva a todos los niveles, así como a la enseñanza a lo largo de la vida.

Existen diferentes Organismos Internacionales, Foros, Declaraciones, donde se recoge la importancia de la educación y que a continuación ofrecemos:

1948	Declaración Universal de los Derechos Humanos (Art. 26)
1952	Convenio Europeo de Derechos Humanos (Primer Protocolo).
1966	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.
1982	El Programa de Acción Mundial para Personas con Discapacidad.
1989	Convención sobre los Derechos del Niño.
1990	Conferencia Mundial de Jomtien sobre la Educación para Todos.
1993	Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad.
1994	Declaración de Salamanca y Marco de Acción.
2000	El Foro Mundial sobre la Educación de Dakar.
2006	Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades.
2007	Declaración de Lisboa
2008	Conferencia Internacional de Educación en Ginebra.
2009	Foro Europeo de la Discapacidad: Educación Inclusiva. Pasar de las palabras a los hechos.

Tabla 1. Reconocimiento del Derecho a la Educación para Todos y a la Educación Inclusiva.

Asimismo, en España, se han producido significativos avances educativos en las últimas décadas, que trataremos de sintetizar en el siguiente cronograma:

1970	LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y FINANCIACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA Se concibe la Educación Especial como un sistema paralelo al ordinario.
1975	CREACIÓN DEL INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL
1978	CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA Se reconoce el derecho de todos los ciudadanos a la educación (Art. 27). Los poderes públicos están obligados a promover una política de integración de los ciudadanos en todas las áreas sociales (Art. 49).
1978	PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL Principio de Normalización Principio de Integración Escolar. Principio de Sectorización de la Atención Educativa Principio de Individualización de la Enseñanza
1982	LEY 13/1982 DE INTEGRACIÓN SOCIAL DE LOS MINUSVÁLIDOS (LISMI) Se da de forma legal a los principios enunciados en el Plan Nacional de Educación Especial
1985	REAL DECRETO 334/1985 DE ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Integración de alumnos discapacitados en centros ordinarios
1990	LEY ORGÁNICA 1/1990 DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE) Se apuesta por los principios de normalización e integración. Se introduce el concepto de Necesidades Especiales (N.E.E.).
1990	LEY ORGÁNICA DE LA PARTICIPACIÓN, LA EVALUACIÓN Y EL GOBIERNO DE LOS CENTROS DOCENTES Se distingue, dentro de la población con necesidades educativas especiales, aquella de educación compensatoria de aquella de educación especial
1995	REAL DECRETO 696/1995 DE ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Se insiste en la ordenación y planificación de los recursos Se insiste en la organización de la atención educativa
1996	REAL DECRETO 299/1996 DE ORDENACIÓN DE LAS ACCIONES DIRIGIDAS A LA COMPENSACIÓN DE LAS DESIGUALDADES EN EDUCACIÓN
2002	LEY ORGÁNICA 10/2002 DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LOCE)
2003	LEY 51/2003 DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES, NO DISCRIMINACIÓN Y ACCESIBILIDAD UNIVERSAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD
2006	LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN 2/ 2006

En el recorrido que sigue la integración escolar en nuestro país, desde sus inicios (el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 1985) hasta el fin de siglo, se produce un progresivo enriquecimiento conceptual en la referido, esencialmente, a la consideración de los alumnos con necesidades especiales que consagra la LOGSE (1990), y a los planteamientos de atención a la diversidad que incorporan las nuevas ideas de participación y aceptación del valor que vienen con los renovados aires de la educación inclusiva. Así, el sistema educativo español, emanado tanto de la LOGSE como de la LOPEG, ha tenido una clara orientación “inclusiva” aunque hayamos preferido hablar de un sistema que ha hecho de la “atención a la diversidad”, una de sus preocupaciones fundamentales (Coll y Miras, 2001; Martín y Mauri, 1997; Echeita, 1999, 2001).

Esa “orientación” ha estado, como en tantos otros lugares, sujeta a procesos y decisiones contradictorios y el proceso de su “aplicación” no ha estado a la altura de los previsto ni “en la letra ni en el espíritu de dichos textos” (Marchesi y Martín, 1998). No obstante, el corpus que forman tanto la propia LOGSE como algunas normas de rango inferior, pero importantes como el Real Decreto 696/95 de Ordenación de la Educación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales o el Real Decreto 299/96 de Ordenación de las Acciones dirigidas a la Compensación de las Desigualdades en Educación, conformaban un sistema que “avanzaba” hacia lo que hoy estamos conceptualizando como “educación inclusiva”.

Un marco legislativo como el que establecía la LOCE (Ley de Calidad Educativa) (2002) no era precisamente el caldo de cultivo de la escuela inclusiva, ya que promovía un modelo que acentuaba la competencia entre alumnos y centros a partir de una asignación de itinerarios ligada a las posibilidades individuales.

Por el contrario, el reconocimiento de la heterogeneidad del alumnado, conforme a factores de índole personal y social, exige el desarrollo de la oferta de una respuesta educativa igualmente diferenciadora (Arnaiz,

2005). El concepto de *diversidad* engloba a todo el alumnado del centro y requiere que todo el profesorado diseñe actuaciones, que tienen como objetivo adaptarse a las necesidades de cada alumno, contando con todos los recursos del centro, tanto personales, como materiales y organizativos. La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) se hace eco de este principio con los siguientes matices:

- Compromiso social de los centros con la educación, pues deben realizar una escolarización sin exclusiones, respondiendo a los principios de calidad y de equidad.
- Una respuesta trazada en la normativa y desarrollada desde el principio de autonomía de los centros.
- Medida que responde a todo el alumnado en el marco de todo el sistema educativo mediante el principio de inclusión.

Así, la atención a la diversidad supone la superación de un modelo educativo instructivo y de transmisión para pasar a un modelo de promoción y desarrollo, de educación “en y para la diversidad” (Muñoz y Maruny, 1993; Sánchez Palomino y Torres González, 2002; López Melero, 2005; Arnaiz, Garrido y Guirao, 2007). Este modelo exige un nuevo planteamiento de escuela dirigida a la calidad, no discriminatoria, participativa, que asuma la heterogeneidad como factor de enriquecimiento. En definitiva, una escuela inclusiva *abierto* a la diversidad (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003).

Entre los principios formulados en la LOE (2006) encontramos, la calidad, la equidad y la flexibilidad. También los siguientes fines responden a la atención a la diversidad: pleno desarrollo, educación en el respeto y libertades fundamentales, educación para el ejercicio de la tolerancia y libertad, y la formación en respeto a la pluralidad. De igual forma, los principios pedagógicos que se concretan en las distintas enseñanzas reguladas por la ley se refieren a la atención a la diversidad, fundamentalmente al desarrollo de medidas ordinarias y extraordinarias que recogemos a continuación:

- Garantizar la atención a la diversidad durante la enseñanza básica, adoptándose medidas organizativas y curriculares.

- Especial énfasis en Primaria en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto se detecten estas dificultades.
- La Educación Secundaria Obligatoria se organizará de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado orientados a la consecución de los objetivos de la etapa. Las administraciones educativas regularán las medidas de atención a la diversidad, organizativa y curricular. En la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria se muestran dos medidas de atención a la diversidad: los programas de diversificación curricular y los programas de cualificación profesional inicial.

La respuesta a la diversidad es recogida de manera más específica en el Título II dedicado a la equidad de la educación. En él se muestra la respuesta a distintos grupos de población a los que parece necesario garantizar la igualdad de oportunidades, articulando distintos tipos de recursos organizativos, y curriculares, para favorecer una respuesta más normalizada e inclusiva. La diversidad de características del alumnado exige arbitrar medidas de educación en la diversidad para que todos los alumnos, sin ningún tipo de discriminación, consigan el mayor desarrollo posible. La articulación de los principios de igualdad de oportunidades y de atención a la diversidad es posible mediante el desarrollo del principio de equidad que se desarrolla en la Ley.

Es un hecho que existen determinados alumnos con características distintas, que necesitan una atención específica y que no pueden desarrollar al máximo sus capacidades en el ámbito de las medidas ordinarias. Este alumnado se recoge bajo la denominación de *alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (Capítulo I, arts. 71-79)*, cuyas principales características se recogen seguidamente

- Alumnos que presentan necesidades educativas especiales (alumnos con discapacidad física, psíquica, sensorial o trastornos en la conducta.

- Alumnos que presentan altas capacidades intelectuales.
- Alumnos con necesidades asociadas a situaciones sociales y culturales desfavorecidas o por haberse incorporado tarde al sistema educativo (por proceder de otros países o por cualquier otro motivo).

Por último, entre los *recursos previstos para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje* se identifican en esta ley medidas de atención a la diversidad tales como: ratio, programas de refuerzo y apoyo, y servicios o profesionales especializados en orientación.

2. Algunas experiencias sobre educación inclusiva en España

El desarrollo de la inclusión educativa exige un análisis constante de las prácticas educativas y de los procesos de cambio escolar. Hasta ahora, en España, los cambios escolares que exige una educación inclusiva se han desarrollado de manera desigual y sin avance sostenido de los mismos. Tras los notables cambios que se produjeron desde la mitad de los años 80 hasta la mitad de los 90, ha habido otra década posterior en la cual lo característico ha sido la falta de iniciativas sólidas dirigidas a conocer y evaluar lo que estaba ocurriendo, así como han sido escasas y con frecuencia simbólicas, las propuestas dirigidas a promover avances y mejoras para superar las dificultades encontradas.

En general, en España han faltado muchos de esos elementos esenciales para facilitar la inclusión y garantizar su éxito. Se ha carecido de un análisis de lo que estaba ocurriendo en cada Comunidad Autónoma, ciudad y colegio o instituto; del conocimiento de los principales problemas o dificultades encontrados por los alumnos con necesidades educativas específicas y por sus propios compañeros; de la detección de las buenas prácticas y estrategias que mostraban más éxito; de publicaciones y materiales específicos que sirvieran de apoyo al profesorado en su práctica educativa; del

fomento de la formación del profesorado y de otros profesionales de la educación en estrategias de cambio escolar y en procedimientos de evaluación, diseño educativo y curricular actuales; así como hemos carecido de unos buenos planes de estudios que hayan favorecido la modificación de actitudes de alumnado y profesorado.

Se podría decir que la educación de los alumnos con limitaciones y dificultades en España ha pasado por momentos difíciles en los últimos años. Los cambios positivos que había experimentado el sistema educativo en décadas anteriores se oscurecieron por diversas razones, entre las que cabe destacar cierta apatía institucional, profesional y social en lo referente al impulso continuo que requiere la inclusión educativa (Echeita y Verdugo, 2004). Las organizaciones y las familias, al igual que los profesionales y alumnos implicados en procesos de inclusión educativa, reclaman una mayor iniciativa de las administraciones públicas (Echeita et al., 2008; Verdugo y Rodríguez-Aguilella, 2008). También se echa en falta un papel mucho más activo por parte de las familias y sus las organizaciones en las que se encuentran afiliadas. En realidad, sin una acción concertada de diferentes agentes sociales (administración, profesorado, familiares, organizaciones, investigadores) que compartan una finalidad común, difícilmente se pueden lograr los cambios que requiere una escuela y una sociedad inclusiva.

La idea de que las escuelas han de ser espacios de bienvenida y de participación para todo el alumnado y de que han de constituirse como comunidades de la diferencia ha sido extensamente abanderada y difundida desde el discurso de la inclusión educativa (Arnaiz, 1996; Ainscow, 2001; Booth et al., 2000; Parrilla, 2007; Moriña, 2008). Sin embargo, tenemos que reconocer que no son muy frecuentes entre nosotros las investigaciones que pongan en el centro del cambio escolar al alumno, sus voces y sus demandas, y son mucho más abundantes aquellas que se dirigen a fortalecer al profesorado para la tarea educativa y a promover

cambios que nacen de la iniciativa adulta. Presentaremos algunas experiencias.

En 1987 el MEC inició un estudio dirigido por Marchesi y colaboradores para evaluar la implantación del Programa de Integración Escolar en España. Fue un proceso realizado por el equipo que había diseñado y puesto en marcha la integración, propiciando la reflexión y el debate entre sus responsables y los centros docentes. La finalidad de este estudio era emitir un juicio valorativo sobre el Programa de Integración y determinar en qué medida lograba su doble objetivo: promover el desarrollo de los alumnos e introducir mejoras en el sistema educativo. El objetivo era definir aquellas condiciones que determinaban el grado de viabilidad y “éxito” del proyecto. Del total de 173 centros que participaron voluntariamente en la fase piloto de la integración, se seleccionaron aleatoriamente 60 centros, de los que continuaron hasta el final 52. Algunas conclusiones de este estudio fueron las siguientes:

- Ya no se cuestiona la necesidad de una medida como la integración de alumnos con necesidades especiales en la escuela.
- Se trabaja en cómo mejorar y conseguir la integración de estos alumnos.
- Se reclaman recursos, medidas y formación.
- Las adaptaciones curriculares son una buena medida para el éxito de los alumnos con necesidades especiales.
- Los centros que presentan una actitud positiva y desarrollan un trabajo en equipo consiguen mejores resultados.

El estudio coordinados por Grañeras (1998), que recoge los trabajos financiados por el CIDE desde 1983-1997 durante la etapa de integración en España, manifiesta que las investigaciones analizadas (45) versaban sobre necesidades educativas especiales centradas en su “necesidad”: psíquicas, motóricas, auditivas, visuales, sobredotación intelectual y trastornos del lenguaje, con el fin de diseñar programas de intervención para el alumnado. También hace referencia a la formación del profesorado.

Parrilla llevó a cabo una investigación en Sevilla desde 1996 a 1998, *"Innovaciones educativas derivadas de la atención a la diversidad"*, con el objetivo de identificar innovaciones derivadas de la atención a la diversidad en centros de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, mediante el envío de un cuestionario a casi 100 escuelas para analizar mediante estudios de caso de corte interpretativo una muestra de las innovaciones identificadas. Entre las características externas a los centros destaca que éstos cuentan con asesores externos y con el apoyo y reconocimiento por parte de las instituciones formativas y administrativas. Al mismo tiempo se indica que los centros están mediatizados por el contexto sociopolítico en que se desarrollan y por los fondos económicos de que disponen. Respecto a las estrategias internas de los centros ha distinguido a éstos por entender el concepto de diversidad de una forma amplia: importancia del apoyo interno, del liderazgo, evolución de los roles de los profesionales de la educación, implicación en las actividades de los docentes, padres y alumnos, inicio de una cultura colaborativa por parte de los profesores y una gestión inclusiva del aula.

Otro trabajo es el referido al desarrollo del Proyecto UNESCO *"Necesidades educativas especiales en el aula"* en la Región de Murcia por Arnaiz y su equipo, durante los cursos 1997-1998 y 1998-1999. A través del estudio de los materiales del proyecto y con una dinámica de trabajo centrada en la investigación-acción, se propusieron los siguientes objetivos: 1) Desarrollar con relación a los materiales de la UNESCO, procesos de reflexión en los centros participantes en el proyecto, encaminados a promover los cambios necesarios para satisfacer las diversas necesidades educativas del alumnado; 2) Valorar la riqueza de la diversidad en un centro y desarrollar actitudes y perspectivas positivas hacia las discapacidades; 3) Adquirir conocimientos sobre lo que pueden hacer los centros educativos respecto a las necesidades educativas especiales; 4) Desarrollar nuevas estrategias de intervención respecto a las necesidades educativas especiales que mejoren la educación de todos

los alumnos; y, 5) Evaluar la realización del proyecto de tal forma que la información obtenida permitiera su implementación en otros centros. La puesta en práctica de este proyecto ayudó al profesorado participante a afrontar las dificultades de la educación en el aula, y a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. Todo ello se desarrolló desde un enfoque de trabajo que permitió dinámicas educativas activas, negociadas, colaborativas y reflexivas, como la vía de respuesta más efectiva para la atención a la diversidad de los alumnos.

Moriña (2002) realizó un trabajo en donde recoge las estadísticas de la Educación Especial desde el año 1995 hasta el 2000. Los resultados muestran que en la mayoría de las Comunidades Autónomas ha habido un descenso moderado del alumnado matriculado en la enseñanza especial. El autor de este estudio realiza varias reflexiones a partir de los datos aportados por las estadísticas:

- La historia del proceso de integración en España refleja que éste comenzó impulsado por políticas gubernamentales y por la voluntariedad de algunos profesores, no existiendo un movimiento social paralelo al de la política educativa.
- Ausencia de datos y criterios claros en las estadísticas del MEC.
- El MEC utiliza categorías que identifican, al menos, tres grupos de estudiantes: alumnos de Educación Especial, alumnos de integración y resto de alumnos.
- Se ha producido una reducción de la exclusión escolar.
- Proceso de descenso de centros específicos y aumento de centros ordinarios con aulas de Educación Especial.
- Estabilidad de las unidades de Educación Especial.
- Diferencias entre las regiones, que forman parte del proceso de integración.

Susinos (2002) revisó las investigaciones y experiencias educativas en España desde 1997 hasta 2001 desde una perspectiva inclusiva. Para ello, partió de la definición que el *Index for Inclusion* hace sobre inclu-

sión a través de diferentes fuentes: revistas y actas de congresos en diferentes ámbitos: Psicología, Pedagogía y Educación Especial, llegando a las siguientes conclusiones:

- Predominan las investigaciones sobre intervención específica en necesidades educativas especiales (NEE).
- Trabajos que reflexionan de manera teórica sobre la inclusión.
- Mayor número de investigaciones centradas en la convivencia, el interculturalismo y las propuestas para un cambio en el diseño y desarrollo del currículo.
- Escasas investigaciones en donde los protagonistas son las personas en situación de exclusión.
- Ninguna investigación dirigida a la formación.

La investigación realizada por Ortiz y Lobato (2003) se centra en uno de los factores de la educación inclusiva, en la cultura escolar, así analiza en qué medida la inclusión está relacionada con la cultura escolar. Sus resultados confirmaron que ésta está íntimamente asociada con el potencial que tienen los centros para desarrollar estrategias inclusivas.

El trabajo llevado a cabo por Echeita (2004) titulado *“La situación educativa del alumnado con NEE asociadas a discapacidad en la Comunidad Autónoma de Madrid”* analiza la percepción de los alumnos y de sus familias sobre la atención educativa y las creencias del profesorado. Fue un trabajo impulsado por el Defensor del Menor de la Comunidad del que se señalan algunas conclusiones:

- La mayoría de los profesionales y de las familias apoyan la integración y creen que debe mejorarse y ampliarse.

La mayoría de los profesores de Educación Secundaria no se encuentran preparados para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales. Los padres consideran que sí tienen preparación.

Marchesi, Martín, Echeita y Pérez (2005) recogen y contrastan las opiniones de los diferentes sectores de la comunidad educativa sobre el funcionamiento y la integración

de los alumnos con necesidades educativas especiales. Para ello, elaboraron un amplio cuestionario que enviaron a los profesores de las diversas etapas educativas, a los asesores, a los padres y a los alumnos con y sin necesidades educativas especiales. El objetivo era conocer y evaluar las opiniones de los protagonistas para incorporar el enfoque de la integración y sus opiniones acerca de cómo funciona su escuela. Al mismo tiempo, la investigación analizó su opinión acerca de la labor de los maestros, el aprendizaje y el desarrollo social de los alumnos, las relaciones con las familias y la aportación de las autoridades educativas. Asimismo, se evaluaron las barreras que crean dificultades para la integración educativa.

Durán y colaboradores (2005) investigaron las experiencias llevadas a cabo en la Comunidad de Madrid, en Cataluña y en el País Vasco basadas en la utilización del *Index for Inclusion*, la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Las distintas experiencias han proporcionado buenas prácticas en la respuesta educativa. Las distintas experiencias han proporcionado buenas prácticas en la respuesta educativa inclusiva. En dicho estudio se presentan las siguientes conclusiones:

- Todo cambio hacia una escuela inclusiva constituye un proceso compartido de aprendizaje complejo y singular.
- La participación de toda la comunidad educativa no sólo es una exigencia del *Index* sino una garantía de éxito en la medida que la implicación de todos enriquece las perspectivas y asegura el concurso de las diferentes voluntades.
- El aprendizaje y el proceso no están exentos de riesgos.
- Es necesario reconceptualizar las “necesidades educativas especiales” en “barreras al aprendizaje y a la participación”.
- Es importante hacerse “propios” los materiales.
- La experiencia del *Index* tiene efectos más allá del propio proceso, puesto que promueve, dentro del centro, la reflexión sobre la práctica y el trabajo colaborativo y, fuera del centro, el establecimiento de

redes orientadas a que los centros se puedan ayudar unos a otros.

El trabajo *“Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Obligatoria según la percepción del profesorado”* realizado por Álvarez y colaboradores (2008), estudia la integración en la Educación Secundaria Obligatoria, así como las variables que perciben los profesores como indicadores de ésta a través de un cuestionario a 242 profesores, centrado en la percepción sobre rendimiento, participación, aceptación e implicación de los alumnos de integración y la valoración de diferentes medidas para mejorarla. Algunas conclusiones extraídas fueron las siguientes:

- Los profesores en general consideran que la integración no está funcionando.
- Proponen medidas como: implicar a la familia, reducir el número de alumnos, mejorar la coordinación, etc.
- Los alumnos con problemas de comportamiento tienen un bajo rendimiento, están poco integrados, dificultan el funcionamiento del aula y un alto porcentaje de profesores preferiría no tenerlos en sus aulas.
- La modalidad de educación combinada es la más elegida.
- Los profesores están descontentos y demandan más recursos.
- Piden una actuación por parte de los gestores educativos.

La investigación titulada *“La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en España. Un estudio prospectivo y retrospectivo de la cuestión vista desde la perspectiva de las organizaciones no gubernamentales de personas con discapacidad”*, realizada por Echeita y colaboradores (2008), lleva a cabo una valoración del proceso de inclusión en España desde el punto de vista de las organizaciones de personas con discapacidad, que forman parte de la Comisión del CERMI. En este estudio se consultó a expertos en materia de educación de las organizaciones de personas con discapacidad que forman parte de la Comisión de Educación del CERMI (Consejo Estatal de Personas con Discapacidad) su opinión sobre el proceso de inclu-

sión educativa (definido conforme a la propuesta de Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

Los datos permiten la discusión sobre algunas paradojas y dilemas importantes a los que se enfrentan los principales actores en este proceso y, en todo caso, pone en evidencia la existencia de barreras de distinto tipo, tanto en el apoyo que cabe esperar de las Administraciones educativas autonómicas y estatales (bien sea en forma de escasa información sobre recursos o de una muy limitada provisión de ayudas complementarias necesarias para los alumnos, entre otras), como en las culturas donde se escolarizan los alumnos en cuestión. Dichas barreras impiden el disfrute del derecho a una educación inclusiva de acuerdo con lo que establece tanto la Ley Orgánica de Educación (2006) vigente en España como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). En este estudio, el 90'8% de la muestra encuestada expresan la opinión casi unánime de que “el proceso de inclusión educativa debe ampliarse y mejorarse de forma que llegue a más alumnos y abarque todas las etapas educativas”.

Todos estos factores, en interacción con otros propios de los valores sociales al uso, de las políticas educativas locales, del contexto particular de cada centro escolar y de las todavía prometedoras pero insuficientes tecnologías psicopedagógicas disponibles para atender a la diversidad del alumnado (Hick, Kershner y Farrel, 2008), tienen por resultado un proceso de inclusión educativa repleto de sombras, particularmente para algunos alumnos o alumnas, y sobre todo en las etapas de la Educación Secundaria Obligatoria y postobligatoria. Advierten también que lograr una educación inclusiva no es un proceso rápido ni lineal. Es necesaria, pues, la transformación del sistema relacional que hoy mantenemos entre alumnado y profesorado, una apertura de nuevos espacios para el diálogo abierto y la transformación escolar que modificará tanto los papeles del alumnado como la misma profesionalidad docente, tal y como la entendemos hoy (Fielding, 2004; Rodríguez Romero, 2008; Bolívar, 2006).

La investigación llevada a cabo por Arnaiz y otros (2009), *“Escuelas de calidad para todos y entre todos: indicadores para atención eficaz a la diversidad del alumnado”* (SE2005-01794, I+D), presenta un sistema de indicadores para una atención de calidad a la diversidad. Con esta finalidad se revisó en primer lugar, el significado del concepto de calidad en el sistema educativo, así como diferentes sistemas de indicadores de calidad en el contexto español y europeo. En segundo lugar, se elaboró un sistema de indicadores que permitiera señalar qué aspectos están presentes en el desarrollo de buenas prácticas para atender a la diversidad.

La idea central fue utilizar este sistema de indicadores en el análisis de los documentos del centro y de las declaraciones de miembros de la comunidad educativa para identificar la presencia de rasgos concretos para atender adecuadamente a la diversidad. Con este fin, el proceso de elaboración del sistema de indicadores se desarrolló fundamentalmente en dos grandes fases. La primera consistió en la acotación de las características que tenía que tener un sistema de indicadores y en la consulta a expertos sobre cuáles serían en su opinión, los indicadores de calidad de contextos para la atención a la diversidad. Y la segunda se centró en el desarrollo de indicadores específicos (contexto escolar, recursos, proceso educativo y resultados) y de un sistema que articulara la evaluación de la calidad de la intervención educativa.

3. Logros, críticas, y sugerencias para la mejora de la educación inclusiva en España

Tras valorar las experiencias sobre educación inclusiva llevadas a cabo en nuestro país y expuestas anteriormente, podemos indicar los siguientes logros:

- La escolarización de todas las personas en un único sistema.
- Se ha generado todo un desarrollo legislativo en aras de una mejora en la atención

a la diversidad, no solamente a nivel escolar, sino también a nivel personal, social y laboral. Aunque la adquisición de competencias en materia de educación ha tenido una evolución desigual en las distintas Comunidades Autónomas. Las distintas normativas originadas se han centrado en todos los niveles educativos (Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y estudios universitarios).

- La transformación de los Centros de Educación Especial en Centros de Recursos que apoyan y asesoran a los centros ordinarios de Primaria y Secundaria.
- La elaboración, por parte de los centros, de Planes de atención a la diversidad en los que se concretan las diferentes medidas ordinarias y específicas o extraordinarias para atender a la diversidad de intereses, motivaciones y capacidades del alumnado.
- El aumento progresivo de iniciativas para la formación continua del profesorado cuyo principal objetivo es la actualización docente para ofrecer una respuesta educativa más ajustada y diversificada. La educación inclusiva requiere de una nueva formación del profesorado para la diversidad integrando no sólo conocimiento específico, sino también general para atender a todos los alumnos y atenderlos también en su diversidad, desde la cultura de la colaboración. El objetivo de esta formación es conseguir que el profesorado se convenza de la necesidad de cambiar el modelo de escuela, donde todos los alumnos tienen cabida con igualdad de oportunidades en una misma escuela y en una misma aula.
- La formación del profesorado en materia intercultural.
- La creación de nuevos Equipos de Orientación Específicos, la ampliación de los generales.
- El incremento de Equipos Psicopedagógicos, Profesores de Educación Compensatoria y la creación de equipos de atención domiciliaria y hospitalaria del alumnado en situación de riesgo socio-educativo

- La ampliación del número de centros de Infantil, Primaria y Secundaria que escolarizan a alumnos con necesidades educativas especiales y a alumnos pertenecientes a otras culturas.’
- La creación progresiva de aulas abiertas de Educación Especial en los centros educativos ordinarios para acoger a los alumnos con necesidades educativas severas
- El incremento del grado de participación de los padres en la vida del centro.
- Mayor uso y participación de la diversidad respecto de los servicios públicos, como los de ocio o culturales.
- Se percibe un cambio en la concepción y en las actitudes de la sociedad en relación a las personas con discapacidad.
- Se facilita el acceso al mundo laboral, promoviendo una orientación personal, académica y profesional ajustada a capacidades, intereses y motivaciones del alumnado.
- Se facilita la incorporación del alumnado a la sociedad del conocimiento y la información mediante el uso de las Nuevas Tecnologías.
- Se ha potenciado el desarrollo de experiencias educativas, de buenas prácticas, donde se demuestre que la aplicación de los principios de la escuela inclusiva no son sólo positivos para algún grupo de alumnos, sino que promueven un aumento en la calidad de la enseñanza para todos.

A pesar de estas ventajas este movimiento no se ha visto exento de crítica. La ausencia de calidad de la educación ofrecida en las aulas ordinarias es una de las principales críticas. La inclusión por la inclusión no tiene sentido ya que no todos los centros y aulas ordinarias poseen las características necesarias y suficientes para que en ellos se ofrezca una educación de calidad a todos los alumnos, de tal forma que en algunos casos, más que aumentar las posibilidades de educación y desarrollo de estos alumnos, se ven mermados por falta de atención y cualificación de los profesores de estas aulas. Así, Dorn, Fuchs y Fuchs (1996) opinan que la inclusión total expresa un irreal optimismo sobre la habilidad y la buena voluntad de

los profesores regulares para acomodarse a la gran diversidad de alumnos. Otro error, indican, de los que apoyan la inclusión total es que insisten en una antigua idea que relaciona la calidad de la educación con el lugar, y éste no tiene por qué ofrecer siempre la calidad, de tal forma que el lugar no puede ser generalizado.

En nuestra opinión, para la mejora de la educación inclusiva en España habría que tener en cuenta los siguientes aspectos:

- El riesgo del vaivén al que se someten nuestras políticas educativas al socaire de los cambios de signo político en las distintas legislaturas, es una de esas tareas pendientes, que hoy más que nunca deberían acometerse. La incorporación a un marco global para nuestra política educativa podría ser una importante salvaguarda en este sentido. Habría que plantear un gran pacto social y político basado en la concertación de todos los implicados, superando las esferas disociadas en las que hasta ahora se ha planteado la misma en nuestro contexto.
- Una potente y adecuada inversión económica en educación que permita atender las múltiples y variadas necesidades de los centros para atender a la diversidad.
- Campañas de información, sensibilización y educación para dar a conocer en qué consisten diferentes discapacidades, otras culturas, explicar qué dificultades de orden práctico son más frecuentes, cuáles son las actitudes sociales más adecuadas para mejorar la comunicación, la convivencia, la igualdad de oportunidades y evitar la discriminación y la exclusión.
- Los valores que entraña la escuela inclusiva suponen un reto importante en las concepciones y actitudes habituales respecto de las minorías que no siempre se consigue en grado suficiente.
- Falta de convicción y de compromiso necesarios para que la implantación práctica de los principios de la escuela inclusiva calen y se incorporen al núcleo central de las creencias educativas de los profesores y de la sociedad en general. Sensación de que la atención a la diversidad se puede

quedar muy fácilmente en un simple maquillaje, que se detiene en la periferia de las decisiones importantes y reales de la práctica educativa.

- Las Comunidades Autónomas deben decidir cómo resolver el problema de la concentración de grupos étnicos y culturales minoritarios en unos pocos centros (la mayoría públicos). Esta situación es en sí misma contradictoria con el modelo inclusivo.
- Es preciso aumentar la cultura de colaboración en el sentido más amplio del término. Esta idea debería extenderse en primer lugar, al trabajo de los profesores, de forma que los nuevos modos de relación permitan romper el aislamiento profesional y aumenten los sistemas de planificación y docencia conjunta. Igualmente, la colaboración cuestiona el modelo “experto” y “directivo” de los profesionales del apoyo que habitualmente caracteriza el modo de trabajo de los especialistas (PT, AL, orientadores, equipos externos). Además de la voluntad, hace falta la capacidad curricular, de gestión y de colaboración de todo el profesorado con relación a “su” proyecto comunitario, lo que implica una nueva formación de éste que le permita abordar los nuevos retos. Es fundamental reconsiderar sus tareas y la estructura de relación que mantienen con los compañeros del centro. Colaborar es también un modo de relación inter-institucional que debería fomentarse más entre distintas escuelas y entre éstas y otros organismos de la comunidad para compartir recursos materiales, recursos humanos y experiencia.
- Comprensión errónea del cambio que conlleva el discurso de la diversidad. Todavía hay demasiados profesionales que entienden que la expresión “atención a la diversidad” no hace referencia a un determinado tipo de alumnado (problemático, con deficiencias, inadaptado, emigrante, etc.) sino a todos los alumnos escolarizados en cada grupo-clase ordinarios del centro educativo. Cualquier retraso o problema de aprendizaje “se convierte” en necesidad educativa especial que genera y exige recursos específicos de apoyo. La “responsabilidad de la atención a la diversidad” se deriva a los profesionales de apoyo, con lo que se desvirtúa el proceso. Se apoya al alumnado, la mayoría de las veces, fuera del aula ordinaria, en grupo reducido o incluso individualmente. Esto descontextualiza la intervención, la hace poco eficaz, no facilita la generalización de los aprendizajes ni la autonomía del alumno; hace que el apoyo se convierta en segregador en sí mismo. Y no acaba de asumirse que la respuesta a la diversidad se debe garantizar desde el mismo proceso de planificación, desarrollo y evaluación del currículum común, contando con la colaboración de todo el profesorado, buscando la no exclusión del alumnado y profesorado implicados en las medidas menos ordinarias.
- La interpretación errónea de determinadas Administraciones educativas que han sucumbido a la fácil tentación de la implementación “desmesurada” de los recursos personales de apoyo a la diversidad del alumnado como única respuesta a la atención a la diversidad.
- Los centros docentes, los profesores tutores, los profesores especialistas, los servicios de orientación educativa, los servicios de inspección, las asociaciones de padres y madres de alumnos con necesidades educativas especiales y la propia administración educativa han caído en el círculo “vicioso” de la demanda incesante de “recursos” para hacer efectivo el principio de la inclusión educativa, dejando en un segundo plano la necesidad de estructurar una adecuada respuesta organizativa, metodológica y curricular que se ajuste mejor a las verdaderas necesidades de todo el alumnado. La dotación de recursos específicos y la aplicación de las distintas medidas de atención a la diversidad se convierten a veces, sin pretenderlo, en “vía de exclusión”, en “itinerarios alternativos”.
- Es necesario volver a replantearse el difícil equilibrio entre comprensividad y diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. Se ha instaurado en muchos la idea de que los centros pueden ser

- “diversos” escolarizando a todo tipo de alumnado en Primaria; pero que esta inclusión, en Secundaria es bastante difícil debido a los apretados programas, al elevado número de alumnos en clase, y a las características psicoevolutivas del alumnado que impiden al profesorado atender a sus necesidades específicas. Es preciso un cambio de actitud y mentalidad en el profesorado de Educación Secundaria.
- En algunos casos sería necesaria la revisión rigurosa de los proyectos de centro, ofreciendo asesoramiento y pautas para trabajar planes de mejora que se basen en la inclusión, la equidad, y la convivencia democrática, y sean compartidos por toda la comunidad educativa.
 - El empobrecimiento del currículo y la limitación de oportunidades parece ser la respuesta habitual que muchos alumnos con necesidades educativas especiales experimentan cotidianamente a cuenta de unos esquemas organizativos que la mayoría de las veces no parecen contemplar otra posibilidad que la de continuos apoyos fuera de su aula de referencia, supuestamente para reforzar “lo básico”.
 - Las medidas de atención a la diversidad suelen ser utilizadas en ocasiones como un “sistema de drenaje” del sistema ordinario. Cuando en un centro (en la adaptación de su enseñanza ordinaria) no se ha buscado la solución preventiva y menos excluyente de los problemas y además se adoptan las medidas más excepcionales, el profesorado de aula ordinaria tiende a aumentar el número de sujetos etiquetados como problema, derivándola educación de todo el alumnado con el que encuentra alguna dificultad a los programas y profesionales especializados. Y por otra parte, en muchos centros, cuando se aumenta la oferta de programas diversificados, se reduce la exclusión escolar visible (entendida como la expulsión o deserción del alumnado problemático del centro), pero al mismo tiempo se ve como natural y se va aumentando el porcentaje de alumnado que de manera imperceptible y gradual se va excluyendo del aula, grupo y currículo ordinario.
 - La persistencia de las etiquetas sobre alumnos y sobre centros y su efecto devastador sobre las expectativas del profesorado, los compañeros y las familias, no ha perdido vigencia. Lo determinante no debe ser la condición que presenta el alumno ni el lugar de escolarización, sino la respuesta educativa global que se debe construir para avanzar hacia una sociedad sin exclusiones.
 - Y los progresos de educación inclusiva en etapas como el Bachillerato, la Formación Profesional de grado superior y la universidad son escasos. La cantidad de alumnos con necesidades especiales que con las ayudas y apoyos precisos podrían cursar estudios superiores es muy elevada, y sin embargo, muchas veces se tiene la impresión que se percibe su empeño personal y su afán de superación como un “capricho” que no compromete necesariamente a quienes trabajan en estas etapas.

Conclusiones

A modo de conclusión podríamos decir que la escuela inclusiva está aún lejos de nuestras expectativas como profesionales. Desde que en 1994, la UNESCO promoviera con la Declaración de Salamanca, la inclusión como el modelo a seguir para la atención a los alumnos con necesidades especiales, la implementación educativa de esta práctica no se ha generalizado. Consecuentemente, hay que replantearse por qué no se están llevando a cabo prácticas inclusivas en el aula y ver qué se puede hacer en este sentido. Tendríamos que desterrar la concepción de escuela que subyace en la actualidad. Como indican Ferguson y Willis (1994), habría que *“reivindicar la escuela”*. ¿Vamos en esa dirección? Pensamos que aún estamos anclados en la cultura del individualismo, que sigue apostando por la homogeneidad. Es necesario un cambio actitudinal, por un lado, y nuevas líneas en la profesionalización de los docentes, por otro, que permitan responder a los retos de la inclusión.

Quizás vayamos demasiado rápido en nuestra ilusión por mejorar el proceso de atención a la diversidad si consideramos que nuestro sistema educativo se encuentra algo anquilosado en determinadas etapas. Esto no significa que tengamos que pararnos. Muy al contrario, tendremos que empezar unos y continuar otros la labor de cómo tiene que ser la educación en el siglo XXI, aún siendo conocedores de la realidad del momento. No debe haber ruptura con lo anterior sino una continuidad basada en el cambio, en el establecimiento de procesos de innovación que nos lleven a lograr mejoras en la calidad de las respuestas que ofrecemos a todos los alumnos. "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).

Estamos convencidos de que merece la pena trabajar para que las escuelas sean inclusivas y que, como comunidades de aprendizaje, contribuyan al desarrollo de una sociedad más accesible, justa, tolerante y solidaria, que camine hacia una convivencia democrática y pacífica.

Referencias

AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.

ÁLVAREZ, E.; ÁLVAREZ, M.; CASTRO, O.; CAMPO, A. Y FUEYO, E. (2008). Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Secundaria Obligatoria según la percepción del profesorado. *Psicothema*, 20(1), 56-62.

ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (1996) Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.

ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (2005) *Atención a la diversidad. Programación curricular*. San José de Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (2007) La atención a la diversidad: Del modelo del déficit al modelo curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(23). Recuperado [fecha] de <http://epaa.asu.edu/epaa/v15n23/>.

ARNAIZ, P.; CASTEJÓN COSTA, J. L.; GARRIDO GIL, C. F.; ROJO MARTÍNEZ, A. (1999). Hacia una educación eficaz para todos los alumnos: Proyecto UNESCO en la Región de Murcia. Actes de les II Jornades "Les Necessitats Educatives Especials a l'aula. Cap a una escola per tothom" (pp.46-70). Barcelona: Universitat Ramon Llull, Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna-MEC.

ARNAIZ, P. y otros (2009). *Escuelas de calidad para todos y entre todos: indicadores para atención eficaz a la diversidad del alumnado*" (SE2005-01794, I+D). Informe de Investigación.

BOLÍVAR, A. (2006). *Identidad profesional del profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.

BOOTH, T. et al. (2000). *The Index of Inclusion: developing learning and participation in schools*. London: CSIE.

COLL, C. y MIRAS, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar, en A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comps) *Desarrollo psicológico y educación*, Tomo 2. Madrid: Alianza Editorial.

DORN, S.; FUCHS, D. y FUCHS, L. (1996) A Historical Perspective on Special Education Reform. *Theory into Practice*, 35 (1), 12-19.

DURÁN, D.; ECHEITA, G.; GINÉ, C.; MIGUEL, E.; RUIZ, C. y SANDOVAL, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion) en el Estado Español. *REICE: Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*, vol. 3(1), 464-467.

- ECHEITA, G. (1999) Reflexiones sobre la atención a la diversidad. *Acción Educativa, Revista Pedagógica*, 102-103, pp. 30-43.
- ECHEITA, G. (2001). Claves e indicios para la valoración de Integración / Inclusión en España, en M. Verdugo y F. Jordán de Urríes Vega (coord.). *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*, pp. 161-175. Salamanca: Amarú.
- ECHEITA, G. y VERDUGO, M. A. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: Publicaciones del INICO. Universidad de Salamanca.
- ECHEITA, G.; VERDUGO, M. A.; SANDOVAL, M.; SIMÓN, C.; LÓPEZ, M.; GONZÁLEZ-GIL, F. y CALVO, I. (2008). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Siglo Cero*, 39 (4), 26-50.
- FERGUSON, D. y WILLIS, C. (1994). Integration doesn't work inclusion could. *Poster presented at Area Annual Meeting*, Abril, New Orleans.
- FIELDING, M. (2004). Transformative approaches to student voice: theroretical undespinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal* (30), 2, 295-311.
- GRAÑERAS, M.; LAMELAS, R.; SEGALVERVA, A.; VÁZQUEZ, E.; GORDO, J. L. y MOLINUEVO, L. (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades de educación en España*. Madrid: CIDE.
- HICK, P.; KERSHNER, R. y FARREL, P. (2008). *Psychology for inclusive education. New direction in theory and practice*. Abingdon: Routledge.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN y Financiación de la Reforma Educativa. Ley 14/1990, de 4 de agosto BOE 6/08/1970.
- LEY DE INTEGRACIÓN SOCIAL DEL MINUSVÁLIDO. Ley 13/1982 de 7 de abril. BOE 30/04/1982.
- LEY ORGÁNICA de Ordenación General del Sistema Educativo. Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre. BOE 4/10/1990.
- LEY ORGÁNICA 10/2002 de Calidad de la Educación de 23 de diciembre. BOE 24/12/2002.
- LÓPEZ MELERO, M. (2005) Una cultura escolar más humanizada. *Cuadernos de Pedagogía*, 346, mayo.
- MARCHESI, A.; MARTÍN, E.; ECHEITA, G. y PÉREZ, E.M. (2005). Assessment of Special Educational Needs Integration by the Educational Community in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 20 (4), 357-374.
- MARTÍN, E. Y MAURI, T. (coords.) (1997). *La atención a la diversidad en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICCE /Horsori.
- MORIÑA, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de Educación Especial. *Revista de Educación*, 327, enero-abril, 395-539.
- MORIÑA, A. (2008). *LA ESCUELA DE LA DIVERSIDAD*. MADRID: SÍNTESIS.
- MUÑOZ, E.; MARUNY, LI. (1993). Respuestas escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, 212, marzo (Monográfico: Educar e la diversidad: ¿son todos iguales?).
- ORTIZ, M^a C. y LOBATO, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón*, Vol. 55 (1), 27-40.
- ORTIZ, M^a C.; LOBATO, X. y VERDUGO, M. A. (2005). La cultura escolar y las prácticas inclusivas en centros escolares. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 8 (3), 11-30.
- PARRILLA, A. (1998). *Análisis de Innovaciones Educativas derivadas de la Atención a la Diversidad en los centros educativos de Primaria y Secundaria*. Madrid: CIDE (Proyecto de Investigación).
- PARRILLA, A. (2007). Inclusive education: A view from Inside. En L. Barton y F, Fletcher (eds), *Policy, Experience and change: cross-cultural reflections on Inclusive Education* (pp. 19-36). London: Springer Books.
- REAL DECRETO DE ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL. REAL DECRETO 334/1985 de 6 de marzo.
- REAL DECRETO DE ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. Real Decreto 696/1995 de 28 de abril. BOE 2/06/1995.
- REAL DECRETO DE ORDENACIÓN DE LAS ACCIONES DIRIGIDAS A LA COMPENSACIÓN DE DESIGUALDADES EN

- EDUCACIÓN. Real Decreto 299/1996 de 28 de febrero. BOE 12/03/1996.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. (2008). Asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (1), 1-15.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A. y TORRES GONZÁLEZ, J. A. (2002). Las necesidades educativas especiales como alternativas a la categorización. En A. Sánchez Palomino y J.A. Torres (Eds.) *Educación Especial. Centros educativos y profesores con la diversidad* (pp. 63-84). Madrid: Pirámide.
- SUSINOS, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación*, 327, 49-68.
- TYNE, J. (2003). Crecimiento y desarrollo en la vida adulta. En C. Tilstone, L. Florian y R. Rose (Eds.) *Promoción y Desarrollo de prácticas inclusivas* (pp. 325-339). Madrid: EOS.
- VERDUGO, M. A. y RODRÍGUEZ-AGUILLELLA, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39 (4), 5-25.

Sobre los autores:

Rogelio Martínez Abellán. Profesor Contratado Doctor. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Sus principales líneas de investigación se centran en educación inclusiva y deficiencia visual. Miembro del grupo de Investigación de la Universidad de Murcia *Educación Inclusiva: una escuela para todos*". Correo electrónico: rogliom@um.es.

Remedios de Haro Rodríguez. Profesora Contratada Doctora. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Sus principales líneas de investigación se centran en educación inclusiva y educación intercultural. Miembro del grupo de Investigación de la Universidad de Murcia *Educación Inclusiva: una escuela para todos*". Correo electrónico: rdeharor@um.es.

Andrés Escarbajal Frutos. Ha sido Becario de Investigación del Programa Nacional de Formación del Profesorado Universitario. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Sus principales líneas de investigación se centran en educación inclusiva y educación intercultural. Correo electrónico: andreses@um.es.

Ética para una investigación inclusiva

(Ethic for an inclusive research)

ISSN: 1889-4208

Recepción: enero 2010

Aceptación: febrero 2010

Ángeles Parrilla Latas¹

Universidad de Vigo

RESUMEN

En este artículo nos centramos en el cambio ético que la Educación Inclusiva supone para la investigación educativa, y más en concreto para la investigación denominada inclusiva. Frente a los modelos tradicionales, descriptivos y prescriptivos, que se han venido utilizando para garantizar la ética en la investigación, la educación inclusiva nos propone el desarrollo de una cultura ética, de un espacio de reflexión sobre los referentes, modos, valores y cultura en la que se desarrolla la investigación, así como sobre su impacto en las prácticas sociales y educativas. Desde esta perspectiva cuestiones como la elección del tema de estudio; la protección de los participantes; las relaciones en el proceso investigador; o el uso que hacemos de la información obtenida en nuestros estudios, se convierten en aspectos clave para garantizar la justicia y la equidad social a las que inapelablemente debe contribuir la investigación inclusiva.

PALABRAS CLAVE

Ética de la investigación educativa; Cultura ética; investigación inclusiva; investigación educativa; educación inclusiva; grupos vulnerables.

ABSTRACT

This paper is focussed on the ethical change that Inclusive Education means for the educational research, and more specifically for the called inclusive research. In opposition to traditional descriptive and prescriptive models used to guarantee the ethics in the research, Inclusive Education proposes the development of an ethical culture, a reflection space on referents, ways, values and culture in which research takes place, as well as on his impact in the social and educational practices. From this perspective, questions as the election of the topic of study; the participants' protection; the relationships in the research process; or the use done to the information obtained in our studies, become significant issues to warrant the equity and social justice to which inclusive research should contribute.

KEYWORDS

Ethic of educational research; Ethic culture; inclusive research; educational research; inclusive education; vulnerable groups.

(Pp. 165-174)

¹ Este artículo se desarrolla en el marco de la investigación EDU2008-06511-C02-01 titulada "Análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la educación obligatoria. Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar" financiada por el MICINN

Introducción

En la Navidad de 2005 dio la vuelta al mundo la noticia de que los prometedores hallazgos de un famoso médico coreano eran falsos. Él y su equipo de investigación habían manipulado de manera intencionada los datos que ofrecían sobre la clonación de células madre. Su caso, además del revés científico y la lógica desesperanza que causó entre millones de enfermos, puso en entredicho la credibilidad de un colectivo (el de los investigadores) que suele estar fuera de toda duda. Por eso los fraudes científicos escandalizan tanto. Y por eso también es necesario abordar de manera directa y explícita las cuestiones relativas a la ética de la investigación.

Pero hay distintos modos de plantear este tema. Una forma sencilla y comúnmente aceptada es proponer una normativa a seguir, un listado de reglas que a modo de *checklist* deban garantizarse o en su caso evitar a toda costa en nuestros estudios. La investigación estaría en este caso controlada por tales reglas. Y aunque los códigos de ética profesional y los códigos de investigación son necesarios como marco de trabajo, plantear así el tema es optar por una visión tradicional, excesivamente estructuralista del tema, que sitúa la ética investigadora en un terreno exclusivamente técnico, entendiendo que el problema es aplicar o no aplicar un código o lista de estándares, y mantener inamovibles los mismos². Al final parece que lo importante no es cuándo y en qué circunstancias surge y debe aplicarse cada una de esas reglas, sino hacer cumplir y evitar toda violación de las mismas, haciéndose más énfasis en catalogar y tipificar posibles errores éticos (fraude, malas prácticas, falsificación de datos, plagio, interpretación sesgada de resultados, etc.) que en intentar evitar los mismos.

Con frecuencia, sin embargo, los estudiantes y jóvenes que acceden a sus primeras experiencias de investigación se enfrentan de un modo muy distinto a las cuestiones vinculadas a la ética de la investigación. Se suele acceder a ellas de manera informal, a través de los comentarios o diálogos que van manteniendo con profesores, tutores de investigación, directores de Tesis, compañeros, etc. Es el ambiente el que enseña cómo comportarse, qué hacer y qué no hacer, hasta dónde llegar, etc. Es, en definitiva, la cultura del grupo de investigación al que uno se vincula, la que se encarga, a través de distintos procesos de socialización, de orientar la conducta del investigador para que siga un determinado marco de pensamiento y conducta. Así lo hemos hecho y aprendido casi todos, pero limitar la formación ética a la simple "inmersión" la mayoría de las veces acrítica y no formal, en una cultura determinada, no es suficiente.

Otra manera de plantear el tema de la cuestión ética ante la investigación educativa, supone (Parrilla, 2007) afrontar nuestra identidad como investigadores desde la *construcción y mantenimiento deliberado y reflexivo de una cultura ética*. Y es precisamente en este punto donde la Educación Inclusiva puede hacer una aportación fundamental al ámbito educativo. Porque como Slee (1998) señalaba hace ya más de una década, la educación inclusiva, por su significado y sentido debe abrir nuevos tiempos para la investigación educativa, no sólo para la investigación inclusiva.

En este artículo nos centramos en una de esas aportaciones centrales que la Educación Inclusiva está proponiendo y que tiene que ver con la apertura de un espacio de reflexión sobre la cultura ética en la que se desarrolla la investigación que pretende ser inclusiva³. Porque, la investigación implicada en construir y producir un conocimiento

² Howe y Mosses, (1998) hacen una revisión muy interesante de los códigos éticos de la investigación desde esta perspectiva tradicional, comparándola con perspectivas más actuales.

³ En otro momento nos hemos ocupado de otros aspectos y avances que está suponiendo la Educación inclusiva como en Susinos y Parrilla (2008) y Parrilla (2009) que tratan cuestiones vinculados al sentido y aportaciones metodológicas de la investigación inclusiva.

que nos permita avanzar en la construcción de comunidades educativas y sociales inclusivas es un proceso social. Es un proceso cargado de valores y significados, de relaciones (con colectivos, ámbitos y en contextos muy diversos), que vamos aprendiendo, pero también construyendo y modificando en su desarrollo. Asumir así la investigación inclusiva supone aceptar que no estamos ante una situación de simple aplicación de medidas ético/técnicas para garantizar el mérito de la misma, sino que estamos ante una situación mucho más compleja, que requiere la creación de una cultura comprometida con la investigación que nos oriente sobre el sentido, el proceso, las relaciones y las reglas del juego investigador.

Este artículo pretende reflexionar sobre algunas de esas cuestiones éticas que necesitan ser retomadas y revisadas cuando nuestra investigación quiere ser inclusiva, cuestiones que nos proponen un cambio importante en el modo de actuar y pensar en la investigación educativa.

1. La elección del tema de investigación. ¿A quién beneficia el estudio?

La selección e identificación de un tema de investigación no es un tema neutral, supone ya de entrada una primera decisión con importantes connotaciones éticas (Kieglmann, 1996). Como todos sabemos, tradicionalmente se han diferenciado dos grandes tipos o modelos de investigación en función de su foco de atención hacia cuestiones vinculadas al crecimiento teórico o hacia la práctica: la investigación básica y la investigación aplicada. No es lo mismo estudiar una cuestión que supone incrementar nuestro conocimiento sobre la propia disciplina que otra que describe una situación (las tan comunes investigaciones por ejemplo, centradas en describir las características asociadas a tal o cual tipo de discapacidad), otra que analiza la correlación entre dos fenómenos (cómo influye tal

planteamiento metodológico en la participación de los alumnos en el aula, o cómo determinadas actitudes parentales suponen sobreprotección o a la inversa por ejemplo), u otra más que aborda el estudio de las mejoras sobre una situación práctica dada (qué métodos y planteamientos suponen y cómo se desarrolla). La información, el aprendizaje, las exigencias y la utilidad que proporcionará cada uno de esos estudios será, evidentemente, distinta. La determinación del propósito del estudio es pues una primera cuestión relevante, que no es aséptica, que se toma desde un determinado marco de valores y concepciones, y que por tanto está cargada de valor.

La toma de decisiones en este tema, como vemos, no es tarea fácil. Howe y Moses (1998) identifican cuatro tipos de presiones que pueden afectar a la decisión de qué investigar y que pueden afectar directamente a la selección del tema de estudio: la competitividad entre investigadores; las posibilidades de financiación, que pueden llevar a seleccionar como foco de estudio aquellas cuestiones "financieramente" relevantes con independencia del valor social o educativo de las mismas; las presiones para publicar, que pueden inducir el estudio de tan sólo cuestiones con impacto mediático (publicables), o susceptibles de difusión en medios de impacto académico y que en cambio no llegan nunca a revertir en las personas que participan en el mismo, en los que, por poner un ejemplo, el estudio está únicamente al servicio del currículo del propio investigador; y el abuso de poder entre los propios participantes en el proceso investigador. Esta última cuestión afecta especialmente a jóvenes investigadores ya que los temas de las relaciones entre alumnos y profesores, entre investigadores en formación e investigadores "senior" son muy complejos. Todos lo sabemos, aunque intentemos que esas relaciones sean colegiadas, siempre queda un poso de relación asimétrica, de desequilibrio de poder y de dependencia entre uno y otros (Penslar, 1995), lo que supone una fuente de problemas éticos.

Otras dificultades habituales ante la selección de un tema de estudio son las de-

rivadas de los imperialismos culturales que aparecen en forma de imposiciones más o menos sutiles de áreas y temas de investigación. Hay autores como Rodríguez (1985) que por ejemplo han denunciado insistentemente que en Latinoamérica la investigación estudia lo que interesa en Europa o USA, que la investigación da la espalda a la sociedad en la que el estudio nace y a la que debe servir. En el área de la salud, por ejemplo prueban medicamentos y tratamientos que nunca llegarán a la población latinoamericana. En el ámbito educativo abordan las cuestiones e intereses de los grupos de investigación que desde Europa proceden a su formación. No hay más que echar un vistazo a los títulos de las Tesis doctorales que se están desarrollando en los últimos años en Latinoamérica, al amparo de los Programas de Doctorado que las Universidades españolas imparten en sus Universidades desde hace ya más de una década, para constatar este hecho.

También al elegir el tema de estudio, la explotación puede venir de la mano de patrocinadores (como institutos de investigación, o entidades financiadoras) que a través de distintos métodos (desde la financiación de determinados estudios o las recompensas a algunas cuestiones) imponen prioridades y temas de investigación que pueden no ser los más adecuados.

Por último, las presiones y coacciones pueden ser ejercidas por los propios investigadores, cuando mantenemos la firme creencia de que el investigador tiene el poder y es la clave incuestionable para decidir qué tópicos se estudian. La investigación inclusiva plantea por el contrario que la misma no puede pensarse ni desarrollarse de espaldas a las voces y necesidades de aquellos cuyas vidas están siendo estudiadas. Toda la línea de investigación participativa y emancipatoria ha criticado muy duramente, el la línea mantenida por Dussel (2003), la tiranía de los investigadores que imponen temas y focos de atención antes y durante la realización de los estudios ignorando a aquellos sobre los que precisamente versan las investigaciones.

Barton (1998, 2005) y Oliver (1992) plantean en relación a este tema una serie de dicotomías que sintetizan muy bien las cuestiones éticas que afrontamos al seleccionar un tema de estudio, aquellos que investigamos en el área y ámbito de la Educación Inclusiva

Investigación:	→	¿Al servicio de quién?
Currículo/Academia	→	Sociedad
Investigador	→	Investigado
Opresor	→	Oprimido
Estructuras existentes	→	El grupo de personas con discapacidad

Por tanto la cuestión del tema de investigación ha de verse como una decisión éticamente comprometida que nos interpela sobre el sentido y aportaciones últimas de nuestros estudios, sobre la oportunidad de los trabajos a realizar. Más allá del sentido y aportaciones de los estudios, el mismo Barton nos invita a cuestionar la propia legitimidad y capacidad de los investigadores para desarrollarlos. “¿Qué derecho tengo yo a iniciar este trabajo” es una segunda cuestión estrechamente vinculada a la selección del propio tema de investigación, que Barton nos anima a contestar antes de iniciar cualquier acción investigadora: ¿Qué me capacita y legitima para hablar por estas personas, para representarlas?

2. La negociación del estudio con los participantes: ¿es suficiente el consentimiento informado?

Este es sin duda el tema sobre el que más se ha escrito en los manuales de investigación educativa vinculados a la ética (Burges, 2003), pero es además una cuestión que siendo realmente significativa en la investi-

gación en general, es aún mucho más compleja cuando nuestro trabajo se centra en colectivos vulnerables. Lo que se replantea y emerge como tema ético clave es la cuestión del conocimiento y consentimiento de la investigación por parte de los personas que son estudiadas, los participantes.

El caso del "Tearoom Trade", un estudio realizado por Humphreys (1970) a finales de los años sesenta es un ejemplo magnífico de la cuerda floja en la que puede llegar a desenvolverse la investigación. Este estudio pretendía analizar las características personales de un colectivo tradicionalmente segregado y marginado socialmente, el de los homosexuales. Para ello Humphreys eligió un contexto relativamente público (un parque de una gran ciudad) y oculto en el interior de un vehículo observó y registró el comportamiento sexual clandestino que los hombres que acudían a aquel parque mantenían dentro de los coches. Recogió información de 50 actos sexuales en los que estaban implicados un centenar de hombres que mantenían su homosexualidad en el ámbito de lo privado. Después copió las matrículas de sus coches y dando una falsa historia en la Policía obtuvo sus nombres y direcciones. A continuación realizó entrevistas a los mismos, para solicitar información sobre sus características socio-económicas, su estatus familiar y modo de vida. Para lograrlo identificó su trabajo –falsamente– como un estudio de mercado más. Los resultados de este estudio (Reynolds, 1982) tuvieron un gran impacto en su momento, dado que indicaban que aparte de la actividad homosexual, en términos de ocupación, estado civil, características socio-económicas, y estilo de vida, no había diferencias entre los participantes cuando se les comparaba con los típicos hombres adultos heterosexuales de la misma zona.

En defensa de este estudio siempre se ha argumentado que sus resultados permitieron llegar a conclusiones que de otro modo no habrían podido obtenerse, porque los

participantes habrían rechazado el mismo. Sin embargo, el trabajo plantea muy bien dos cuestiones realmente importantes para la investigación inclusiva relacionadas con la justicia social y los derechos humanos: la cuestión de si el fin justifica los medios y el tema del consentimiento informado.

Creo que podemos estar de acuerdo en que en cualquier investigación social y educativa, existe un conflicto inicial por el hecho de intervenir con seres humanos. La información obtenida en estos estudios puede afectar de manera muy importante a las vidas de las personas, a su imagen, aceptación social, laboral.... En este caso, los indudables beneficios para el conocimiento que tuvo este estudio, tuvieron un coste irreparable en los participantes, por el daño moral que causaron a los mismos. Por eso la Declaración como la de los Derechos Humanos del Niño o la Declaración de Helsinki ⁴(aunque esta última haga referencia al ámbito de la salud) son muy claras en este sentido al decir que los intereses del sujeto individual deben prevalecer sobre los intereses de la ciencia o de la sociedad.

De cualquier forma el debate entre métodos encubiertos o no encubiertos, oculta un sinfín de espacios y situaciones intermedias menos claras que las de los anteriores ejemplos, como las que suponen el ocultamiento parcial de las intenciones de la investigación y/o del proceso a seguir como medio para conseguir el acceso al campo, garantizar la participación de la muestra, etc. También la manipulación de la información que damos a los participantes o el uso incorrecto de determinados medios (grabadoras, vídeos ocultos etc.) suponen prácticas que algún estudio ha calificado de habituales, cuando son ciertamente cuestionables. Un ejemplo muy cercano es el de los Procesos de Negociación Inicial en los que los investigadores simplifican al máximo las exigencias de participación o magnifican los beneficios que los participantes obtendrán de éste. El siguiente

4 Declaración de 1965 de la World Medical Association que recoge los principios éticos que deben guiar a la comunidad médica y otras personas que se dedican a la experimentación con seres humanos.

extracto de unas notas de campo de un estudio calificado como participativo por sus autores ilustra esta idea:

“Una vez en la Asociación X me reuní con cinco chicos a las que expliqué que el motivo del estudio era analizar las barreras y dificultades que habían encontrado a lo largo de su vida. Para ello –les dijéndonos que hacer un mínimo de tres entrevistas en la primera fase del estudio. Al hablar de la entrevista biográfica una chica me interrumpió y preguntó si la entrevista era difícil, pues pensaba que ella no valía mucho “para hablar y pensar”. Contesté que no, para que no se desanimara ella, y no fuera a haber un efecto dominó en el resto, aún sabiendo que las entrevistas suponen una situación compleja intelectual y emocionalmente para muchas personas. (...) “(Notas de campo” 22-mayo de 2005).

El consentimiento informado es pues uno de los escasos principios éticos prácticamente no cuestionados desde ningún marco de referencia. La British Educational Research Association (2004) señala al respecto que en el caso de que los participantes en la investigación pertenezcan a colectivos vulnerables por edad, capacidad intelectual u otras condiciones que puedan limitar su comprensión sobre las demandas del estudio, los investigadores debemos explorar y buscar vías alternativas que permitan y faciliten alcanzar esa comprensión y participación de forma libre y no manipulada en el mismo.

Pero, el pensamiento más actual y crítico sobre la cuestión del consentimiento informado señala, de la mano de autores como Walmasey y Johnson, 2003; o Jones, 2003) la insuficiencia del mismo, criticando que el papel de los participantes no se puede limitar a un simple consentimiento (por bien informado y voluntario que sea) sino que ha de suponer la participación activa y plena en el proceso de investigación. Padres, alumnos, profesores, jóvenes, no importa la condición, pasan de ser sujetos de investigación que autorizan la misma a ser participantes activos en el proceso investigador. La idea de los alumnos actuando como investigadores, por poner el ejemplo más reciente, se ha ido consolidando y supone en este momento una tendencia creciente dentro

de la investigación inclusiva (véase Alderson, 2005 y Susinos, 2009). Se argumenta a su favor que las prácticas investigadoras en el ámbito de la educación inclusiva pueden seguir apoyándose en modelos educativos y de producción de conocimiento segregadores o, por el contrario desarrollarse bajo modelos participativos e inclusivos en los que investigadores e investigados trabajan cooperativamente para dar voz, representación y capacidad de acción a aquellas personas cuyas vidas y/o experiencias sociales o educativas están siendo investigadas.

3. Las relaciones de investigación: ¿quién determina las reglas del juego en el proceso investigador?

Esta idea que acaba de ser apuntada, hace referencia a cómo ha ido cambiando la perspectiva sobre las relaciones en el proceso de investigación. El modelo dominante y tradicional es aquel en que la investigación es realizada por investigadores y profesionales alejados de los propios contextos, participantes y ámbitos de estudio. En él los investigadores/académicos aparecen como los expertos y únicos con capacidad de tomar decisiones sobre las vidas y situaciones de los colectivos o personas con las que trabajan (sujetos investigados). Además los investigadores son, en última instancia, los “beneficiarios” (en términos de acumulación de conocimiento académico) de dichos estudios. Este modelo es sin embargo desde hace ya tiempo contestado por colectivos y grupos que desde el campo de la educación inclusiva han denunciado que las relaciones que promueve la investigación en general son opresivas y descalificadoras para los participantes en los procesos de investigación.

Un ejemplo que puede servir para ilustrar esta situación, y las dificultades que genera en los participantes es el que relatan Measor y Sikes (2004: 281).

“Hace poco, Lynda entrevistaba a un profesor que había trabajado en una región de Inglaterra cuyas escuelas recibían con frecuencia la visita de un investigador de la universidad local. El profesor le contó, con cierto enfado en algunos momentos, lo molestos que se sentían él y el resto de profesorado de la escuela, y la sensación de falta de consideración que les había producido el hecho de que nunca se les tuviera en cuenta en el diseño de la investigación, ni se les informase completamente de los objetivos de la misma. Al final los profesores y profesoras se desquitaron: un grupo compuesto por docentes de diversas escuelas quedó una tarde en un pub y se puso de acuerdo sobre la historia que le contarían al investigador. Era un relato sin sentido, que ocultaba sus verdaderos puntos de vista. El profesor en cuestión le contó a Lynda que el investigador se tragó la historia y concluyó el informe.” Measor y Sikes (2004: 281).

Es posible que éste sea un caso extremo, pero explica bien las reacciones a una relación construida desde la distancia, la asimetría y la falta de consideración hacia los otros. Y pone además en tela de juicio el diseño metodológico de un estudio que no establece garantías sobre su credibilidad al no usarse procesos de triangulación. Pero nos interesa volver al tema de las relaciones en el proceso de construcción de conocimiento que supone toda investigación. Los trabajos ya mencionados de Oliver pueden servir para explicar esta idea, ya que él y otros colegas son representantes bien conocidos en el panorama internacional por su denuncia del carácter opresor que atribuyen a esta forma de plantear la investigación. Ellos proponen toda una línea de trabajos y estudios en los que las personas –en el caso de sus investigaciones son personas con discapacidad– no sólo están representadas, sino que participan en el diseño y desarrollo de los mencionados estudios (pasan de ser objeto de estudio a participantes y representantes). Desde esta perspectiva se plantea la necesidad de desarrollar una relación de reciprocidad e igualdad entre todos los participantes (investigadores e investigados) en el proceso de investigación. Así el papel del investigador varía enormemente, pasando del papel experto que se otorgaba al investigador, al de “outsider” o persona ajena y

externa que accede al mundo de otros con los que quiere construir un conocimiento creíble y fiable. La investigación inclusiva se plantea así como una práctica social comprometida. Esta investigación asume una visión democrática tanto del conocimiento como de los procesos implicados en su elaboración y pretende la transformación crítica de la realidad propiciando una investigación y práctica liberadora. Los estudios desarrollados a su amparo lejos de poder articularse al margen de la práctica, se desarrollan en la práctica y desde la práctica

En definitiva, como investigadores debemos adoptar una postura ética que nos lleve a afrontar algunas cuestiones que pongan a prueba la legitimidad de nuestro papel en los trabajos y estudios que acometamos: Algunas de esas cuestiones o herramientas que nos podrían servir para ese análisis son:

¿Cómo se sienten las personas que participan en el proceso de investigación? ¿Con mi actuación en la investigación se han visto favorecidas o han sido utilizadas e ignoradas? ¿He utilizado o voy a utilizar algún procedimiento que no me gustaría que se utilizase conmigo?

4. El uso de la información obtenida. ¿De quién es propiedad la investigación?

Esta última cuestión nos lleva a otra idea característica de los debates y reflexiones éticos en investigación educativa: la idea del uso de la información obtenida a través de la investigación. Y con ella, de manera inapelable, entramos también en las cuestiones de la protección de la identidad de los participantes, de la confidencialidad y anonimato de los datos obtenidos a través de la investigación.

Aunque estas cuestiones varían según los métodos de investigación elegidos, la cuestión de la confidencialidad de los datos y la de su publicación (la necesidad de preser-

var el anonimato) genera controversias y posturas enfrentadas según autores.

Jenkins (1993) plantea tres posturas posibles asociadas a esta cuestión. La primera de ellas defendería la primacía del derecho a conocer de la audiencia, del crecimiento de la ciencia, por encima del derecho de los participantes en el estudio. Esta postura llevaría a hacer pública información que podría lesionar a los participantes, pero que aportaría mérito científico a la investigación. Punch (1986) por ejemplo defiende que la investigación pertenece al investigador, y que en determinadas circunstancias y disciplinas es posible hacer pública información privada con o sin consentimiento de los participantes. Plantea en todo caso que garantizar el anonimato (usando pseudónimos por ejemplo) puede sustituir el consentimiento de los participantes sobre las publicaciones de datos. Fine (1992) discute por ejemplo un caso en que un profesional de la psicoterapia decide utilizar información obtenida en un contexto no investigador. El caso plantea si es suficiente con mantener el anonimato para garantizar el supuesto riesgo que correría la persona al desvelarse su identidad y pensamiento. Pero es realmente difícil garantizar el estricto cumplimiento de esta condición. Pensemos en un estudio de caso hecho en un centro educativo de un pequeño pueblo. El anonimato “oficial” no garantiza el real: hay probablemente multitud de resquicios que dan información definitiva para la identificación del caso.

La segunda postura defiende el derecho individual de los participantes a decidir, vetar o aprobar cualesquiera de los usos que los investigadores quieran hacer de sus datos. Supone por tanto el otro polo de un posible continuo y plantea la necesidad de llevar el consentimiento informado a todas y cada una de las fases del estudio. Para facilitar el mismo se ha usado con frecuencia un procedimiento que se conoce como “devolución de la información a los participantes” (en el que se entrega una copia del informe de investigación a los mismos). Sin embargo, las denuncias y lecturas críticas sobre los procedimientos que se utilizan para obtener dicha aprobación de los

participantes han sido muy abundantes: se negocia la publicación en un momento previo del estudio y no se da la posibilidad al participante de ver in situ las informaciones e interpretaciones vertidas en el estudio; se utiliza un lenguaje técnico que impide la valoración real por parte del afectado del informe; se maquilla el posible impacto del estudio a los ojos del participantes, etc.

El siguiente cuadro, adaptado de la revisión de Tojar y Serrano (2000) siguiendo a Kemmis y McTaggart (1981: 43-44) plantea algunos principios propuestos para evitar prácticas y comportamientos fraudulentos en el uso y manejo de la información:

- *Negociar con todos los afectados*
- *Obtener autorización expresa antes de examinar ficheros, correspondencia, emails, chats, u otros documentos*
- *Negociar las descripciones del trabajo de la gente*
- *Negociar los puntos de vista de los otros (por ejemplo, en las comunicaciones)*
- *Obtener autorización explícita antes de usar citas*
- *Negociar los informes según a quién van dirigidos*
- *Aceptar la responsabilidad de mantener la confidencialidad*
- *Que los principios de procedimiento sean conocidos y vinculantes.*

Finalmente, la copropiedad de los datos entre investigadores e investigados es una tercera postura que plantea una alternativa realmente interesante. La publicación de datos se asume y entiende como un proceso de negociación permanente entre el investigador y los participantes, atendiendo en cada caso al contexto de publicación e informando a la audiencia de ello. De este modo otras cuestiones vinculadas al tema del uso y selección de la información por los investigadores podrían quedar resueltas. No olvidemos que todo informe de investigación supone una selección de información, a través de la cual enfatizamos o restamos importancia a temas que no siempre pueden ser los temas clave

desde las distintas perspectivas: académica y de participantes. Desde esta misma acepción como hemos señalado previamente (Susinos y parrilla, 2008) determinados modelos de investigación plantean también la escritura compartida y la construcción negociada de significados (ya sea de datos narrativos o estadísticos) con los participantes como alternativa a la tiranía académica (en términos de lecturas sesgadas desde plataformas teóricas determinadas) que subyace a muchos trabajos de investigación.

Son muchos los factores que cuestionan la credibilidad y legitimidad ética de la investigación educativa. Como señala Kiegelmann (1996) el marco entero de investigación necesita ser sometido a escrutinio ético, en especial en aquellas cuestiones relativas a uso y propiedad de los datos. Todo estudio debería al menos plantearse y responder a las siguientes cuestiones relacionadas con este tema:

5. En conclusión: justicia y equidad como condiciones de toda investigación inclusiva

En este artículo se ha planteado que la educación inclusiva debe suponer la creación de una nueva cultura ética en torno a la investigación que asume que la misma no puede desarrollarse al margen de los propios valores de la educación inclusiva. Pero, la idea de la creación de una cultura ética no es una tarea sencilla, supone un proceso continuo de análisis y contra-análisis en el que nos preguntemos abiertamente sobre la justicia y equidad de las acciones que emprendemos en nombre de la investigación inclusiva. No es suficiente con apelar a una serie de criterios y estándares supuestamente universales, porque no hay principios absolutos ni válidos para todas las circunstancias posibles.

Aunque se acepte generalmente que la investigación está justificada si tiene mérito técnico (en relación a su diseño, métodos, seguimiento, tradición de investigación), mérito científico (capacidad de fertilizar

disciplinas, ampliar el horizonte e los expertos y de quienes no lo son e inducir a la reflexión) y mérito social (metas comunitarias, efectos positivos en la población, centrada en problemas prácticos, etc.), desde la opción cultural ética aludida, el valor y mérito de un estudio debe acreditarse de manera inapelable, argumentando también su carácter ético en términos de las salvaguardas comunitarias, profesionales y personales que se hayan emprendido para garantizar la justicia y equidad en el proceso desarrollado.

Para participar en la construcción de esa cultura ética hemos de asumir una actitud crítica y responsable, no rehuir el debate. La educación inclusiva nos invita en definitiva a asumir la tarea investigadora desde una cultura ética responsable, sostenible y comprometida con el desarrollo de aquella investigación que amplía el conocimiento, pero que también contribuye a la justicia y equidad social.

Referencias

- ALDERSON, P. (2005) Research by children. En K. Sheehy, K. M. Nind, J. Rix, y K. SIMMONS (Eds.) *Ethics and research in inclusive education. Values into practice*. London: Routledge Falmer, 61-75.
- BARTON, L. (1998). Developing an emancipatory research agenda: possibilities and dilemmas. En P. Clough y L. Barton (Eds.) *Articulating with difficulty. Research voices in Inclusive Education*. London: Paul and Chapman, 29-39.
- BARTON, L. (2005) Emancipatory research and disabled people: some observation and questions. *Educational Review*, 57, 3, 317-327
- BRITISH EDUCATION RESEARCH ASSOCIATION (2004) Code of conduct, ethical principles and guidelines. <http://www.bps.org.uk/documents/Code.pdf>
- BURGESS, R. (ed) (2003) *The Ethics of Education Research*. London: Routledge.
- DUSSEL, E. (1998). *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*. Madrid: Trotta.

- FINE, M. (1992). *Disruptive voices*, University of Michigan Press, NY.
- FOUCAULT, M. (1978). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- GONZÁLEZ, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29,85-103
- HOWE, K. y MOSES, M. (1998). Ethics in educational research. *Review of Research in education*. 24, 21-59
- Humphreys, L. (1970). *Tearoom Trade: Impersonal Sex in Public Places*. Chicago: Aldine.
- JENKINS, D. (1993). An adversary's account of SAFARI's ethics of case study. In hammersley, M. (Ed). *Controversies in Classroom Research*. Open University Press.
- JONES, A. (2003). Involving children and young people as researchers. En S. Frase (Ed.) *Doing research with Children and young people*, London, Sage publications
- JUSTO, L. (2003). *Ética de las ciencias sociales en América Latina. ¿Ética de la liberación?* Costa Rica, 2003
- KEMMIS, S. Y MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- KIEGELMANN, M. (1996). *The subject writes back. Reflections on Ethics in Qualitative Research*. Conference Paper at AERA, abril, 1996.
- MEASOR, L. y SIKES, P. (2004). Una visita a las historias de vida. Ética y metodología de la historia de vida. En I. Goodson (Eds). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro-EUB, 269-295
- OLIVER, M. (1992). Changing the social relations of research production. *Disability, Handicap and Society*, 7, 2, 157-167
- OLIVER, M. (2002). Emancipatory research: a vehicle for social transformation or policy development. *1 Annual Disability Research Seminar*. University College of Dublin
- PARRILLA, A. (2007). Cultura ética e investigación educativa. Apuntes para jóvenes investigadores. *IV Jornadas Universitarias La reflexió Ética en la investigació educativa*, Vic, mayo de 2007.
- PARRILLA, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Apuntes desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 343, 101-117
- PENSLAR, R. (1995). *Research ethics: cases and materials*. Bloomington, Indiana University Press.
- PUNCH, M. (1986). The Politics and Ethics of fieldwork, *Qualitative Research Methods*, vol 3,
- REYNOLDS, P. D. (1982). *Ethics and Social Science Research*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- SLEE, R. (1998). Inclusive Education? This must signify new times for educational research. *British Journal of Educational Studies*, 46, 2, pp. 440-454.
- SUSINOS, T. y PARRILLA, A. (2008). Dar la Voz en la Investigación Inclusiva. Debates sobre Inclusión y Exclusión desde un Enfoque Biográfico-Narrativo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), pp. 157-171.
- SUSINOS, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva, *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- TÓJAR, J. C. y SERRANO, J. (2000). Ética e investigación Educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 6, 2.

Sobre la autora

Ángeles Parrilla Latas

Catedrática de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Vigo. Su línea de investigación central gira en torno al Análisis de procesos de exclusión e inclusión educativa. En la actualidad es Investigadora Principal del Proyecto del Plan Nacional de Investigación "EDU2008-06511-C02-01 titulada "Análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la educación obligatoria. Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar" y de la Red de investigación CIES (Colaboración para la Inclusión Educativa y social).

Normas de publicación

Los autores enviarán el trabajo por correo electrónico a la Revista de Educación Inclusiva <rei@ujaen.es> por el sistema de “archivos adjuntos” (attach files) mediante un archivo con el texto del artículo, bibliografía, palabras clave, resumen, abstract y datos del autor, foto reciente, y tantos archivos como imágenes o gráficos hayan de incorporarse al artículo, cumpliendo los siguientes requisitos formales:

1. El artículo habrá de ser original. Lo que supone no haber sido publicado previamente en ningún medio escrito, artículo de revista, parte de un libro o en las actas de alguna reunión científica (congreso, coloquio, symposium, jornadas...).
2. Estará escrito en español o en inglés y se enviará, preferiblemente, en formato de Microsoft Word (DOCX, DOC o RFT). En cualquier caso, en el mensaje de correo electrónico junto al que se envíen los ficheros debe quedar especificado claramente el programa y versión utilizado en la elaboración del texto. Los gráficos se presentarán en ficheros GIF o JPG, un fichero por cada gráfico, con nombres correlativos (graf1, graf2, etc.).
3. Los trabajos serán presentados en formato de página A4 o Letter, orientación vertical, en espaciado simple, con márgenes de 2,5 cm (superior, inferior, derecho e izquierdo), sin encabezados ni pies de página y sin numeración de páginas.
4. El tipo de letra será de formato Times (Times, Tms o Times New Roman), de tamaño 12 puntos. Los párrafos no tendrán sangrías de primera línea y estarán justificados a ambos lados, sin corte de palabras (con guiones) al final de las líneas.
5. En ningún caso se utilizará el subrayado o la negrita para hacer los resaltes de texto, que se harán mediante el uso de letra cursiva. Los epígrafes o apartados se harán utilizando mayúsculas y negrita, para el primer nivel y minúscula y negrita para los siguientes niveles, que habrán de numerarse correlativamente. Las comillas se reservan para señalar las citas textuales.
6. El artículo comenzará con el título en mayúsculas y centrado. Bajo el título, igualmente centrado, aparecerá el nombre del autor o autores del artículo.
7. Al final del trabajo se incluirán los siguientes apartados:

Notas. Las notas aclaratorias al texto se señalarán en el mismo mediante una numeración en forma de superíndice, pero su contenido se presentará al final del texto, de manera consecutiva y no a pie de página.

Bibliografía. Referencias bibliográficas utilizadas en el artículo (sólo las que han sido citadas) ordenadas alfabéticamente por apellido del autor y siguiendo los criterios normalizados (ver detalles más adelante). En el texto las citas se hacen con la referencia del autor, el año y la página entre paréntesis (Autor, año, página).

Resumen. Se hará un resumen del texto que no exceda de 150 palabras donde se exprese su objetivo y desarrollo.

Palabras clave. Descriptores del trabajo que presenta el artículo, no más de 10 términos.

Abstract. Traducción al inglés del resumen realizado previamente.

Keywords. Traducción inglesa de las palabras clave.

Datos del autor. Relación breve de datos profesionales (ocupación, lugar de trabajo, categoría profesional, trayectoria científica, experiencia, etc.) añadiendo una dirección e-mail de contacto.
8. El artículo no deberá exceder de 20 páginas, todo incluido.
9. Las tablas, gráficos o cuadros deberán reducirse al mínimo (al tamaño real de presentación en la página) y, como ya se ha dicho, se presentarán en ficheros independientes. En el texto se indicará claramente el lugar exacto donde vayan a estar ubicados de la siguiente manera: [GRÁFICO 1].
10. La Revista de Educación Inclusiva adopta básicamente el sistema de normas de publicación y de citas propuesto por la APA (1994) Publication

Manual (4th ed.). Para citar las ideas de otras personas en el texto, conviene tener en cuenta lo siguiente:

Todas las citas irán incorporadas en el texto, no a pie de página ni al final, mediante el sistema de autor, año. Si se citan exactamente las palabras de un autor, éstas deben ir entre comillas y se incluirá el número de la página. Ejemplo: "encontrar soluciones a los problemas sociales era mucho más difícil de lo que originalmente se pensaba" (House, 1992: 47).

Cuando se utilice una paráfrasis de alguna idea, debe darse el crédito del autor. Ejemplo: House (1992) señala que es necesario tener en cuenta los intereses de todas las partes implicadas.

La estructura de las referencias bibliográficas es la siguiente (prestar atención a los signos de puntuación):

- Para libros: Apellidos en mayúscula, Iniciales del Nombre, en mayúscula. (Año). Título del libro (en cursiva). Ciudad de publicación: Editorial. Ejemplo:

* MOLINER, M. (2008). *Escuela y comunidad*. Madrid: Morata.

- Para artículos de revistas: Apellidos en mayúscula, Iniciales del Nombre en mayúscula. (Año). Título del artículo. Título de la Revista en cursiva, volumen (número), páginas. Ejemplo:

* TORRES, J. (2001). La educación y la situación política de la institución familiar: algunas perversidades. *Investigación en la Escuela*, (1) 44, 51-75.

- Para capítulos de libros: Apellidos en mayúscula, Iniciales del Nombre, en mayúscula. (Año). Título del capítulo entre comillas. En Iniciales del Nombre. Apellido (eds.): Título del libro, (pp. páginas). Ciudad de publicación: editorial. Ejemplo:

* MORANT DEUSA, J. (2000). "Historia de las Mujeres e Historia: innovaciones y confrontaciones". En Barros, C. (Ed.) *Historia a debate. Problemas de historiografía*. Madrid: Cátedra, pp. 293-304.

11. Los manuscritos enviados a la Revista se remiten a dos miembros del Consejo asesor científico internacional de la revista, que acredita como

tales a aquellos seleccionados (pares ciegos). La elección de los revisores para cada trabajo es realizada por el Consejo de Dirección atendiendo al contenido del manuscrito.

12. El Consejo de Dirección se reserva la facultad de introducir las modificaciones formales que considere oportunas en la aplicación de las normas anteriores, sin que ello altere en ningún caso el contenido de los trabajos.

Temática

Se aceptarán artículos cuya temática se refiera a cualquiera de los aspectos teóricos o prácticos de la educación inclusiva.

El contenido de los artículos deberá estar organizado de la siguiente forma:

- Para trabajos de investigación: Introducción, Método, Resultados, Discusión.
- Para trabajos de revisión teórica: Introducción y planteamiento del tema, Desarrollo, Conclusiones.
- Para trabajos de experiencias: Introducción, Método, Valoración.

Admisión de artículos

Una vez recibido un artículo por la Secretaría de la Revista de Educación Inclusiva, lo enviará a varios expertos para que informen sobre la relevancia científica del mismo. Dicho informe será absolutamente confidencial. En caso de que los informes solicitados sean positivos, el Consejo Editorial decidirá en qué número se publicará el artículo, y se notificará al autor o autores. La recepción de un trabajo no implica ningún compromiso de la revista para su publicación.

Artículos publicados

La Revista de Educación Inclusiva no abonará cantidad alguna en efectivo a los autores por la publicación de los artículos. En cambio todas las personas a las que les sea publicado un artículo recibirán, si así lo desean, los archivos maquetados del número de la revista donde se publica su artículo. La Revista de Educación Inclusiva no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los trabajos publicados, por tanto serán los autores los únicos responsables de su contenido, y de las consecuencias que pudieran derivarse de su publicación.

Educación inclusiva / Atención a la diversidad Dificultades de aprendizaje

- **Las TIC para la igualdad**
Nuevas tecnologías y atención a la diversidad 9788466574860
- **Convivir en la diversidad**
Una propuesta de integración social desde la escuela 9788466521161
- **Educar para la diversidad en la escuela actual**
Una experiencia práctica de integración curricular 9788466588744
- **La convivencia sin violencia**
Recursos para educar 9788466519816
- **Discapacidad y autoestima**
Actividades para el desarrollo emocional de niños con discapacidad física 9788466550611
- **¿Qué es el Trastorno por Déficit de Atención?**
Una guía para padres y maestros 9788466539524
- **Convivencia infantil y discapacidad** 9788466541725
- **Dislexia**
Perspectivas, evolución y controversias 9788466539753
- **Escuela y sociedad multicultural**
Propuestas educativas para trabajar con alumnado extranjero 9788467617900
- **Escuela y discapacidad intelectual**
Propuestas educativas para trabajar en el aula ordinaria 9788467619508
- **Cine y diversidad social**
Instrumento práctico para la formación en valores 9788467616040
- **Capacidades docentes para atender la diversidad**
Una propuesta vinculada a las competencias básicas 9788467636130
- **Escuela y discapacidad física**
Propuestas para trabajar con niños con dificultades motoras 9788467636154
- **Orientación laboral para personas con discapacidad visual** 9788467634808

Serie Inteligencia y Talento

- **Cómo saber si mi hijo tiene altas capacidades intelectuales**
Guía para padres 9788467636116
- **Inteligencia y Talento**
Cuadernillo de fichas con actividades para niños de 4 años 9788467636215
- **Inteligencia y Talento**
Cuadernillo de fichas con actividades para niños de 5 años 9788467636239
- **La educación afectivo-sexual y la discapacidad** Próxima Publicación
- **Redes naturales de apoyo educativo**
Propuestas educativas para trabajar en el aula ordinaria Próxima Publicación
- **Aulas multisensoriales y de relajación**
Atmósferas para el crecimiento y el desarrollo humanos Próxima Publicación

Educación infantil

- **Educar en valores y aprender jugando**
Propuesta didáctica globalizadora para Educación Infantil 9788466593182
- **Alas de libertad**
Prevención de la violencia de género en Educación Infantil 9788467607925
- **Cómo desarrollar la inteligencia emocional infantil**
Guía para padres y maestros 9788466539449
- **Hablemos de sexualidad con los niños**
Guía práctica para padres, educadores y maestros 9788466551564
- **La planificación didáctica en Educación Infantil**
Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas 9788466572613
- **¡Aprende a cuidarte!**
Prevención del abuso sexual infantil para niños de 7 a 12 años 9788466584302
- **Jugar por jugar**
El juego en el desarrollo psicomotor y el aprendizaje infantil 9788467613056
- **El desarrollo de las competencias básicas en Educación Infantil** 9788467622218
- **Los TIC y el desarrollo de las competencias básicas**
Una propuesta para Educación Primaria 9788467623024

Formación del profesorado Tecnología educativa

- **La formación en Internet**
Guía para el diseño de materiales didácticos 9788466520546
- **E-actividades**
Un referente básico para la formación en Internet 9788466547680
- **Nuevas tecnologías en Educación Infantil**
El rincón del ordenador 9788466545679
- **Enseñanza con TIC en el siglo XXI**
La escuela 2.0 9788466593168
- **La videoconferencia**
Aplicaciones al ámbito educativo y empresarial 9788467614799
- **Formación Semipresencial Basada en la Red (blended learning)**
Diseño de acciones para el aprendizaje 9788467613391
- **Leer y redactar en la Universidad**
Del caos de ideas al texto estructurado 9788466564731
- **Técnicas de memoria para estudiantes** 9788466568289
- **Cómo triunfar en los estudios**
Guía práctica para estudiantes 9788466578738
- **Educación basada en competencias**
Nociones y antecedentes 9788466584241
- **Didáctica constructivista para la enseñanza por áreas**
Cómo abordar problemas actuales y enseñar de forma contextualizada 9788466572590
- **El desarrollo de la lengua oral en el aula**
Estrategias para enseñar a escuchar y hablar 9788466567947
- **Arte y parte**
Desarrollar la democracia en la escuela 9788466576666
- **Aprendizaje basado en problemas**
De la teoría a la práctica 9788466545525
- **El ABC del aprendizaje cooperativo**
Trabajo en equipo para enseñar y aprender 9788466545532
- **Nuevas alternativas de aprendizaje y enseñanza**
Aprendizaje cooperativo 9788466573559
- **Metodología de la investigación y evaluación** 9788466547314
- **Optimicemos la educación con PNL**
Su aplicación práctica al trabajo docente 9788466506946
- **Asertividad y escucha activa en el ámbito académico** 9788466541831

- **Cómo prevenir la violencia en la escuela**
Estudio de casos y orientaciones prácticas 9788466567824
- **El software libre en los contextos educativos** 9788467617917
- **La Webquest**
Aproximación práctica al uso de Internet en el aula 9788467622195
- **La pizarra digital**
Una ventana al mundo desde las aulas 9788467631548
- **Aprendizaje con redes sociales**
Tejidos educativos en los nuevos entornos 9788467636192
- **Podcast educativo**
Aplicaciones y orientaciones del Mlearning para la enseñanza 9788467637168
- **Aprendizaje con wikis**
Usos didácticos y casos prácticos 9788467636178
- **Videoblogs y audiovisual 2.0**
Usos educativos Próxima Publicación

Biblioteca Grandes Educadores

- **Decroly**
Una pedagogía racional 9788466542043
- **Pestalozzi**
La confianza en el ser humano 9788466542036
- **Rousseau**
Pedagogía y política 9788466541978
- **Montessori**
La educación natural y el medio 9788466541985
- **Piaget**
La formación de la inteligencia 9788466541992
- **Froebel**
La educación del hombre 9788466542005
- **Comenio**
Ángel de la paz 9788466542012
- **Herbart**
La educación a través de la instrucción 9788466542029
- **Vigotski**
La construcción histórica de la psique 9788466541770
- **Wallon**
Su pensamiento, base de una psicopedagogía social y ecológica 9788466569071
- **Braille**
El acceso de los ciegos al conocimiento 9788467620801
- **Sullivan y Keller**
Su lucha por los discapacitados sensoriales 9788467620825

