



Revista Española de Orientación y
Psicopedagogía

ISSN: 1139-7853

feop.reop@edu.uned.es

Asociación Española de Orientación y
Psicopedagogía
España

Dueñas Buey, M.^a Luisa
EDUCACION INCLUSIVA

Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, vol. 21, núm. 2, mayo-agosto, 2010, pp. 358-366
Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230785016>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

EDUCACION INCLUSIVA

INCLUSIVE EDUCATION

*M.^a Luisa Dueñas Buey**
Universidad Nacional de Educación a Distancia

RESUMEN

Los referentes ideológicos y teóricos de la orientación inclusiva pueden considerarse constituidos por el avance en la consolidación de los derechos humanos, conocido como perspectiva ética, y el modelo social de discapacidad. Los marcos teóricos y legislativos, así como las prácticas educativas, han ido evolucionando desde un enfoque centrado en la segregación a otro centrado en una educación normalizada e integradora, de las necesidades educativas especiales a la atención a la diversidad, constituyendo la educación inclusiva el último eslabón como medio para la disminución de los procesos de exclusión social.

El término inclusión educativa se define de múltiples formas, no existiendo un significado concreto y único del mismo, por lo que se utiliza para referirse a situaciones y fines diferentes y en contextos distintos. Es decir, no se limita al ámbito de la educación sino que se refiere a todos los ámbitos de la vida.

Entre las características que tienden a mostrar las escuelas y aulas inclusivas están las siguientes: planteamientos educativos amplios, énfasis al sentido de comunidad y pertenencia, servicios basados más en la necesidad que en el emplazamiento y apoyos en el aula ordinaria, principio de proporciones naturales, enseñanza adaptada al alumno, estrategias instructivas reforzadas y estándares y resultados derivados de los que son esperados para los estudiantes en general.

Palabras clave: derechos humanos, igualdad de oportunidades, participación, atención diferencial y eficaz a la diversidad, educación inclusiva.

* Profesora del Depto. MIDE II de la Facultad de Educación de la UNED. Sus líneas de investigación se centran en el ámbito del Diagnóstico y la intervención educativa con especial incidencia en el campo de la Educación Especial. E-mail: eduenas@edu.uned.es

ABSTRACT

The consolidation of human rights, known like ethical perspective, and the social model of disability constitute the theoretical and ideological bases of inclusive orientation. The educative practices and settings have evolved from an approach focused in segregation to another one which is centred on a standardized integrating education, from special educational needs to teaching to diversity. Inclusive education represents a new way to eliminate social exclusion.

The term educative inclusion has not a unique meaning, it is used to refer to different aims and situations in different contexts. That is, it is not limited to the field of education but to all fields of life.

Concerning the characteristics of inclusive schools we can find the following ones: school-wide approaches, emphasis on the sense of community and membership, services based on need rather than location and support provided in the ordinary classroom, principle of natural proportions, education adapted to the student, enhanced instructional strategies, and standards and outcomes for students with disabilities drawn from that expected of students in general.

Key words: inclusive education, inclusive schools, human rights, equality of opportunities, participation, teaching to diversity.

Introducción

Los sistemas educativos se ven afectados por los cambios de la sociedad en que están inmersos, y recíprocamente. En los últimos decenios, cabe destacar cómo la convergencia de variables de distinta naturaleza —históricas, filosóficas, políticas y sociales—, ha supuesto nuevos retos para los sistemas escolares, incidiendo en su organización y en su funcionamiento, especialmente en las etapas obligatorias. Entre dichas variables interesa aquí destacar las siguientes:

- La progresiva relevancia dada a valores sociales tales como la tolerancia, el pluralismo, la igualdad, la convivencia, consecuencia de la profundización democrática de los diferentes contextos sociales.
- La creciente multiculturalidad existente en la sociedad actual, en la que confluyen y deben convivir diversidad de etnias, culturas, grupos sociales con orientaciones e intereses diversos,..etc.
- La exigencia de una mayor calidad de los sistemas educativos, que conlleva la búsqueda de una utilización más eficiente de los recursos públicos.
- La consolidación de lo que se conoce como “una sociedad de aprendizaje”, dónde la educación no formal va ampliándose a lo largo de toda la vida del ser humano.

Desarrollo*Bases teóricas de la Orientación Inclusiva*

Los fundamentos ideológicos de la orientación inclusiva se centran tanto en una perspectiva ética, consecuencia de los avances en la consolidación de los derechos humanos, como en el modelo social de discapacidad.

Perspectiva ética: consolidación de los derechos humanos

El marco teórico de referencia de la orientación inclusiva puede considerarse constituido, en gran parte, por todo un conjunto de demandas realizadas por distintos organismos internacionales -que se iniciaron ya en 1948 con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y que continúan en la actualidad- en las que se declara que los deficientes tienen los mismos derechos que los demás seres humanos y se trata de implementar tal reconocimiento en la vida real. Así, cabe señalar: La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño de 1989; La Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en el sector de la enseñanza, de 1960; Las declaraciones de los Derechos del Deficiente Mental de 1968, 1971 y 1975; El “Año Internacional de los Impedidos” de 1981 (Participación e Igualdad plena); La Conferencia Mundial de 1990 sobre “Educación para Todos: Satisfaciendo las Necesidades Básicas de Aprendizaje”, en la que se considera que se comenzó a configurar la noción de “inclusión”; la resolución “Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad”, aprobada por la ONU en 1993; y, la Conferencia Mundial de Salamanca, en 1994, sobre “Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad”, que recogió por primera vez la idea de Educación Inclusiva y que en sus declaraciones finales contempla la inclusión como principio y política educativa.

Los derechos humanos deben ser la referencia desde la que se aborde el tema de la discapacidad porque constituyen una serie de instrumentos que reflejan una determinada concepción de la moralidad pública y que en este sentido constituyen un criterio de legitimación y de justificación [De Asís Roig (2004) y Palacios (2008,p.155)].

Como señala Palacios (2008), el modelo social de discapacidad se plasmó en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, organizada por la ONU en 2006, y que adoptó el primer Tratado de Derechos Humanos del siglo XXI.

En cumplimiento de los acuerdos referidos, un elevado número de países adoptan estas propuestas como orientación en materia de política educativa, comprometiéndose a desarrollar y promover sistemas educativos con una orientación inclusiva que favorezca una escuela para todos.

El modelo social de discapacidad

El modelo social de discapacidad surge como reacción al modelo de déficit, que considera la deficiencia como una enfermedad y lleva consigo la exclusión tanto del ámbito escolar como del social. Se origina en consonancia con la evolución de los propios planteamientos conceptuales de la Educación Especial que han ido experimentando profundos cambios tanto de orden cualitativo como cuantitativo (Dueñas,1994). La evolución de la noción de deficiencia, así como de las formas de escolarización han constituido dos elementos muy importantes para la transformación radical del concepto de Educación Especial (op.cit.).

En el modelo de deficiencia, ésta tenía un carácter estático, permanente, y era considerada como una enfermedad que estaba en el propio individuo, y la persona afectada era excluida de todos los ámbitos sociales.

En el modelo ecológico, la deficiencia ya no tiene un carácter estático, sino dinámico, evolutivo, es susceptible de mejora, progreso, contemplándose no sólo desde una perspectiva intrínseca al sujeto, sino extrínseca y social, produciéndose un cambio sustancial, porque la discapacidad es el resultado de la interacción de la persona con el entorno.

En el modelo social, la discapacidad es considerada un constructo esencialmente derivado de la sociedad (Shalock, 1999) que está construido en contextos sociales particulares que determinan el significado que lleva (Vehmas, 2004). Lo que llega a ser una discapacidad está determinado por los significados sociales que los individuos asignan a deterioros físicos y mentales particulares (Albrecht y Levy, 1981). La discapacidad es consecuencia del desajuste entre las necesidades del individuo y las normas de comportamiento de la organización social en la que la persona tiene que vivir, es decir, es la sociedad la que crea las discapacidades al definir las normas o criterios de comportamiento, por tanto, la sociedad es en sí misma discapacitadora, ya que percibe las diferencias negativamente.

Los presupuestos fundamentales del modelo social son dos (Palacios, 2008):

- 1) Las causas que originan la discapacidad son sociales y no de otro tipo, son las limitaciones que pone la sociedad para facilitar servicios adecuados a las necesidades de las personas.
- 2) La utilidad para la comunidad: las personas con discapacidad pueden ser útiles a la sociedad si priorizamos su dignidad y sus capacidades a través de la inclusión y la aceptación de la diferencia.

Este modelo social de discapacidad que enfatiza la necesidad de eliminar las barreras físicas y sociales, constituye una de las principales contribuciones al planteamiento de una educación inclusiva, estableciendo un marco de acción y de relaciones políticas, sociales y educativas (Parrilla, 2002; Palacios, 2008). Se ha producido un cambio de paradigma: de un modelo rehabilitador, donde se consideraba a las personas con discapacidad solamente desde una perspectiva vinculada a leyes de servicios sociales, se ha evolucionado al modelo social que involucra el cambio hacia leyes de derechos humanos. Este modelo social de discapacidad tiene muchas semejanzas con los valores que sustentan a los derechos humanos: la dignidad, la libertad y la igualdad (Palacios, 2008).

Aproximación al significado de Educación Inclusiva

La creciente toma de conciencia de la sociedad acerca de las desigualdades sociales y la progresiva consolidación de los derechos humanos, en particular el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la diversidad, vienen propiciando en la sociedad actual, el surgimiento y uso del término inclusión. Con dicho término, se pretende dar un paso más en el proceso de integración y extenderlo a los diferentes ámbitos de la vida —social, laboral, familiar, etc.— siendo su referente básico el social, de ahí, que se contraponga al de exclusión social. Es la sociedad la que pauta las necesidades, los valores y los principios inclusivos, es decir, la inclusión no se reduce al contexto educativo sino que constituye una idea transversal que ha de estar presente en todos los ámbitos: comunidades escolares, familiares y sociales (Parrilla, 2002).

La inclusión es sobre todo un fenómeno social antes, y más aún, que educativo. No existe un significado universalmente admitido del término, que además se utiliza para referirse a situaciones y fines diferentes, y en contextos distintos. Una adecuada aproximación a esa diversidad nos parece que queda reflejada a través de las aportaciones conceptuales que a continuación resumimos.

Para Serra (2000), la inclusión es la aceptación implícita de la diversidad, como variable positiva y enriquecedora del grupo que crea sus propias relaciones dentro de un entorno multidimensional. Considera que el concepto de inclusión se configura como un objetivo y como un proceso.

Desde otra perspectiva, Ainscow et al. (2006) destacan la confluencia de tres elementos (presencia, aprendizaje y participación) en la noción de inclusión, a la que consideran como un proceso de mejora sistemático que deben afrontar las administraciones educativas y los centros escolares para intentar eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumno en la vida de los centros en que están escolarizados.

A través de un enfoque de provisión de servicios y ayudas, Lipsky y Gartner (1999) definen la inclusión educativa como “la provisión a los alumnos incluyendo a aquellos con dificultades, en la escuela de su barrio, en clases generalmente apropiadas, de los servicios de apoyo y las ayudas complementarias para el alumno y el profesor, necesarias para asegurar el éxito del alumno en los aspectos académicos, conductuales y sociales, con el objetivo de preparar al alumno para que participe como miembro de pleno derecho y contribuya a la sociedad en la que está inmerso” (op.cit.,p.763).

Poniendo el énfasis en la participación, Booth y Ainscow (1998) conceptualizan la inclusión educativa como “el proceso de aumentar la participación de los alumnos en el curriculum en las comunidades escolares y en la cultura, a la vez que se reduce su exclusión en las mismas” (op.cit.,p.2). Para ellos, la inclusión y la exclusión son dos procesos extremos que dependen uno del otro, no constituyendo situaciones sociales definitivas. También se vislumbra el carácter sistémico de un proceso que implica tanto a la comunidad en general como a los centros educativos inmersos en ella, en los que se da un proceso con amplias implicaciones en todos sus elementos (Echeita y Sandoval, 2002).

Para Farrel (2001), la inclusión educativa es el grado en que una comunidad o una escuela acepta a todos como miembros de pleno derecho del grupo y les valora por su contribución, enfatizando así el derecho que toda persona tiene a participar en la sociedad.

También, Mittler (2000) considera la inclusión como derecho humano en el sentido que es un derecho básico de todos los alumnos, incluidos los que tienen necesidades especiales, para ser escolarizados en la escuela del contexto en el que viven. Y, desde otra perspectiva, Stainback y Stainback (1992) emplean la expresión inclusión plena para referirse a la educación de todos los alumnos en clases y escuelas próximas a su domicilio y definen la educación inclusiva como el proceso por el que todos los niños sin distinción tienen la oportunidad de ser miembros de las clases ordinarias para aprender con los compañeros y enfatizan la inclusión como proceso de construcción de comunidad.

Ya en 1994, el National Centre on Educational Restructuring and Inclusión de USA definió la educación inclusiva haciendo también hincapié en su faceta vinculada a la igualdad de oportunidades, en los siguientes términos: “la provisión a todos los estudiantes, incluyendo

los que tienen discapacidades importantes, de iguales oportunidades para recibir servicios educativos efectivos con las ayudas complementarias y los servicios de apoyo que sean necesarios, en clase adecuadas a su edad y en las escuelas de su barrio, con el fin de prepararles para una vida productiva como miembros plenos de la sociedad” (NCERI (1994), p.6)

En suma, a través de las definiciones antes reseñadas queda de manifiesto la ausencia en la actualidad de una definición única y compartida de educación inclusiva, pero nos parece procedente, sin embargo, destacar la confluencia en ellas de una serie de elementos relevantes relacionados entre sí, tales como: la participación de los alumnos en el curriculum de las comunidades escolares y en todas las actividades del centro; la aceptación de la diversidad como elemento enriquecedor; el proceso de construcción de comunidad; el derecho de toda persona a participar en la sociedad y a ser escolarizado en el contexto en el que vive; la provisión de recursos, servicios de apoyo y ayudas complementarias,... Es así, que podemos considerar que la educación inclusiva constituye un constructo que cumple más bien un papel de aglutinador de muchos aspectos diferentes, como bien destacan Echeita y Sandoval [(2002), p.37].

Características de las escuelas inclusivas

La inclusión educativa al ser un proceso activo y participativo en la comunidad escolar implica cambios tanto en la filosofía y en la práctica educativa, como en el currículo y en la organización escolar. Estos cambios no solo afectan a los alumnos con necesidades específicas de apoyo sino que tienen un alcance general para todos los alumnos.

Si bien no existe un modelo único de escuelas inclusivas, en concordancia por otra parte con su propia filosofía, en un análisis de las principales experiencias existentes encontramos que tienden a mostrar características y creencias similares. Siguiendo las pautas de análisis ya utilizadas desde el trabajo de Stainback y Stainback (1992) y el de Daniels y Garner (1999), e incorporando diversos resultados obtenidos en proyectos de carácter inclusivo llevados a cabo más recientemente en diferentes contextos, cabe señalar las siguientes características de las escuelas y aulas inclusivas:

a) *Planteamientos educativos amplios*

El modelo de escuela inclusiva para todos se ha venido configurando para responder adecuadamente a la diversidad y a una verdadera igualdad de oportunidades. La filosofía de esta escuela supone que todos los alumnos son educados en el marco de un único sistema educativo en el que todos los niños pueden aprender. La práctica de la educación inclusiva es compartida por todos los agentes implicados (profesores, alumnos, padres), y es aquí donde se suele destacar el carácter nuclear del profesorado, tanto por sus actitudes como por su adecuada preparación, capacidad de apoyo y de asistencia a los alumnos (Mu et al. 2010 ; Mober, y Savolainen, 2003).

b) *Énfasis en el sentido de comunidad y de pertenencia*

La escuela inclusiva constituye una comunidad donde todos sus miembros se ponen de mutuo acuerdo para organizarse, para que todos participen, cooperen y se apoyen para satisfacer las necesidades individuales. En este contexto, las estrategias organizativas pro-

pías de las aulas inclusivas inciden en la aceptación social de los niños con necesidades especiales en tanto que favorecen la participación social en el tiempo libre con sus iguales (Wendenlberg y Oyvind, 2010), configurándose dicha participación como la variable que tiene un efecto más directo sobre la percepción de aceptación social.

c) *Servicios basados más en la necesidad que en el emplazamiento y los apoyos en el aula ordinaria*

Cada estudiante es reconocido como un individuo con potencialidades y necesidades y no como un miembro de una categoría. Las aulas inclusivas tienden a facilitar la formación de redes naturales de apoyo entre compañeros, grupos de colaboración entre el profesorado, grupos inter-profesionales, círculos de amigos, enseñanza en equipo y otras formas de relaciones entre todos los miembros que constituyen la comunidad educativa. Existen múltiples razones (éticas, sociológicas y legales) a favor del sistema de educación inclusiva manifestándose más importante el cómo el niño es educado que dónde sea educado (Graves y Tracy, 1998).

d) *Principio de proporciones naturales*

Los estudiantes asisten a la escuela de su entorno, lo que asegura que cada escuela y clase tenga una proporción de población escolar con y sin discapacidades similar a la existente en la comunidad social en que se ubica la escuela; por tanto, no hay clases especiales. A este respecto, varios estudios destacan las dificultades que los padres suelen encontrar para que sus hijos tengan igualdad de oportunidades incluso en las escuelas inclusivas, lo que se ve influido por factores tanto relacionados con el personal (actitudes, competencias para identificar necesidades especiales, adecuada delimitación de responsabilidades) como con los recursos disponibles (Hewitt-Taylor, 2009).

e) *Enseñanza adaptada al alumno y estrategias instructivas reforzadas*

Los recursos y apoyos que se facilitan al alumno en las aulas inclusivas van dirigidos a que los alumnos alcancen los objetivos educativos adecuados a sus necesidades —y no predefinidos según una norma— y se beneficien del curriculum común por medio de adaptaciones curriculares.

La educación inclusiva requiere un amplio grupo de estrategias instructivas que permitan a todos los estudiantes formarse en el reconocimiento de las diferencias en inteligencia, estilo de aprendizaje, potencialidades y limitaciones. Entre las estrategias podemos citar las siguientes: aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales, actividades manuales, aprendizaje fuera de la clase y el uso de tecnología instructiva.

f) *Evaluación no discriminatoria*

Los resultados del aprendizaje para estudiantes con discapacidades derivan de los que son esperados para los estudiantes en general. Sus actividades con las adaptaciones necesarias y las modificaciones en los instrumentos y procedimientos de medida son incorporados en su totalidad a las actividades de la escuela.

Conclusiones

El marco teórico de la educación inclusiva está constituido por toda una serie de creencias y valores sociales, tales como: la aceptación de la diversidad como elemento enriquecedor de la comunidad educativa, la participación de todos los alumnos en el curriculum ordinario y en todas las actividades tanto escolares como extraescolares, la provisión a todos los estudiantes de iguales oportunidades para recibir servicios educativos efectivos, la atención diferencial y eficaz a la diversidad. Las escuelas inclusivas constituyen una aportación muy relevante en el contexto comunitario para conseguir una sociedad más igualitaria y menos excluyente.

Los procesos de inclusión tienen que entenderse de forma multidimensional, es decir, hay que considerar el contexto social, político, económico y cultural para diseñar, desarrollar y poner en práctica la educación inclusiva, que trasciende la propia dimensión educativa. En gran medida, la práctica de la educación inclusiva está supeditada al contexto en el que se desenvuelve. Pero también con la inclusión se comparten una serie de valores comunes a todos los contextos en que se lleva a la práctica, es decir, en los diferentes países /contextos se dan elementos diferenciales que sin embargo confluyen en los valores subyacentes a las iniciativas y proyectos llevados a cabo.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M.; Booth, T. y Dyson, A.(2006): *Improving schools developing inclusion*. London: Routledge.
- Albrecht, G. y Levy, J. (1981): "Constructing disabilities as social problems", en G. Albrecht (Ed.): *Cross national rehabilitation policies: A sociological perspective*. London: Sage Library of Social Research.
- Booth, T. y Ainscow, M.(1998): *From them to us. An international study of inclusion on education*. London: Routledge.
- Daniels, H. and Garner, Ph. Eds. (1999): *Inclusive Education*. New-York: Routledge
- De Asis Roig, R. (2004): "La incursión de la discapacidad en la teoría de los derechos: posibilidad, educación, derecho y poder", en I. Campoy Cervera (Coordinador): *Los Derechos de las personas con discapacidad: perspectivas sociales, políticas, jurídicas y filosóficas*. Colección Debates del Instituto de Derechos Humanos "Bartolomé de las Casas, nº 2. Madrid: Dykinson.
- Dueñas, M. L. (1994): *Métodos de diagnóstico e intervención educativa en la deficiencia mental*. Madrid. UNED (Cuadernos de la UNED, nº135).
- Echeita, G. y Sandoval, M.(2002): "Educación inclusiva o educación sin exclusiones". *Revista de Educación*, Enero-Abril. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 31-48.
- Farrell, P. (2001): "Special education in last twenty years: have things really got better?" *British Journal of Special Education*, 28,1,pp 3-9.
- Graves, P. y Tracy, J. (1998): "Education for children with disabilities: the rationale for inclusion". *Journal Paediatric Child Health*, 34 (3), pp. 220-225.
- Hewitt-Taylor, J. (2009): "Children who have complex health needs: parents' experiences of their child's education". *Child: Care, Health and Development*, 35 (4), pp. 531-526.

- Lipsky, D. K. y Gartner, A. (1999): "Inclusion, school restructuring and the remaking of American Society". *Harvard Educational Review*, 66 (4), pp 762-795.
- Mittler, P. (2000): *Working towards inclusive education: social context*. Londres: David Fulton.
- Moberg, S. y Savolainen, H. (2003): "Struggling for inclusive education in the North and the South: Educators' perceptions on inclusive education in Finland and Zambia". *International Journal of Rehabilitation Research*, 26 (1), pp. 21-31.
- Mu, K. et al. (2010): "Occupational therapy students' attitudes towards inclusion education in Australia, UK, USA and Taiwan". *Occupational Therapy International*, 17(1), pp.40-52.
- NCERI (National Centre on Educational Restructuring and Inclusion) (1994): *National Study of Inclusive Education*. New York: The City University of New York.
- Palacios, A. (2008): *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca.
- Parrilla, A. (2002): "Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva". *Revista de Educación*. Enero-Abril. Mº de Educación, Cultura y Deporte, pp. 11- 29.
- Pujolas, P. (2004): *Aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Schalock, R. (1999): "Hacia una nueva concepción de la discapacidad", *Siglo Cero*, Enero- Febrero, pp. 5-29.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1992): *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Serra, F. (2000): "Proceso de inclusión de un niño con autismo en una actividad de vacaciones normalizada". *Siglo Cero*, Julio- Agosto, vol.31 (4), nº 190, pp. 27-36
- Vehmas, S. (2004): "Análisis ético del concepto de discapacidad". *Siglo Cero*, nº 212, vol.35 (4), pp. 50-68.
- Wendelborg, Chr y Oyvind, Kvello (2010): "Perceived social acceptance and peer intimacy among children with disabilities in regular schools in Norway". *Journal of Applied in Intellectual Disabilities*, 23, pp. 143-153.

Fecha de recepción: 25-01-2010

Fecha de revisión: 23-03-2010

Fecha de aceptación: 07-05-2010