

Multiculturalidad y Diversidad en las Aulas

Pilar Arnaiz Sánchez

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Murcia*

Vivimos en una sociedad cada vez más plural y diversa, hecho que se evidencia esencialmente desde los años 60 del pasado siglo y que está dando lugar a una sociedad multicultural y desigual que exige nuevos planteamientos políticos, económicos y culturales. Consiguientemente, el panorama educativo, no ajeno a estos fenómenos, está adquiriendo nuevas características que se traducen en la presencia en las escuelas e institutos de grupos de alumnos cada vez más heterogéneos. El derecho a la igualdad social y educativa, y el respeto a las características personales (cultura, religión) imprimen cada vez más a la educación un carácter integrador y de acogida.

Las aportaciones sobre la diferencia y la diversidad de distintas disciplinas destacan en estos momentos la necesidad de convivir en una sociedad plural. Así, la Antropología Social y Cultural, tras analizar el concepto de cultura, plantea diversos modelos para llevar a cabo la práctica de una educación intercultural. De igual forma, la Sociología de la Educación estudia las desigualdades sociales y el papel que debería tener la escuela ante este conflicto. Por consiguiente, en el ámbito de la Educación Especial aparece

un nuevo debate. Frente al tradicional enfoque de la misma centrado en el modelo médico y del déficit, aparece la necesidad de dar una respuesta educativa constructivista/holista acorde a las demandas de las dificultades de aprendizaje de numerosos alumnos, derivadas de variadas necesidades educativas.

En definitiva, planteamientos todos ellos que defienden la diversidad de grupos sociales y culturales que conviven en nuestros centros educativos, fruto del mosaico pluricultural presente en nuestra sociedad. En opinión de Marchesi y Martín (1998, 220): "La respuesta educativa a esta diversidad es tal vez, el reto más importante y difícil al que se enfrentan en la actualidad los centros docentes. Esta situación obliga a cambios radicales si lo que finalmente se pretende es que todos los alumnos, sin ningún tipo de discriminación, consigan el mayor desarrollo posible de sus capacidades personales, sociales e intelectuales".

Reto educativo que cabría plantearlo no tanto desde iniciativas orientadas a compensar las desigualdades con las que los alumnos acceden a la escuela, lo que denotaría medidas individuales centradas en propuestas de adapta-

ciones curriculares específicas, sino desde propuestas más amplias y globales cuyo objetivo sería transformar la escuela para conseguir una mayor igualdad (Arnaiz, Herrero y de Haro, 1999). Se trataría, pues, de desarrollar procesos educativos coordinados en programas sociales y económicos, donde toda la comunidad educativa luchase por reducir los orígenes de la desigualdad, que generalmente se sitúan fuera de la escuela.

Esta necesidad de avanzar está siendo considerada como "un movimiento de reforma que está intentando cambiar las escuelas y otras instituciones educativas para que los alumnos de todas las clases sociales, géneros y grupos sociales raciales y culturales tengan las mismas oportunidades de aprender" (Banks, 1989, 23).

El Informe, realizado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidido por Delors (1996) en el marco de la UNESCO, va en esta línea de argumentación. Establece que la educación debe llegar a todos, y con este fin plantea dos objetivos: transmitir un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos, y hallar y definir orientaciones que pueden ser desarrolladas en proyectos de carácter individual y colectivo.

Para dar cumplimiento a estos objetivos, la citada comisión establece cuatro pilares básicos en los que debe centrarse la educación a lo largo de la vida de una persona:

- Aprender a conocer: Consiste en adquirir los instrumentos que se requieren para la comprensión de lo que nos rodea. Para ello, debe combinarse el conocimiento de una cultura general suficientemente amplia, con otro más concreto refe-

rido a unas determinadas materias. No se trata tanto de adquirir conocimientos clasificados y codificados, sino de ayudar a cada persona a aprender y comprender el mundo que le rodea, para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Esto supone además aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento, aprovechando las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida, puesto que el proceso de adquisición del conocimiento siempre está abierto y puede nutrirse de nuevas experiencias.

- Aprender a hacer: Está directamente unido a aprender a conocer y se refiere a la posibilidad de influir sobre el propio entorno. Se ocupa de cómo enseñar al alumnado a poner en práctica sus conocimientos adaptándolos a un mercado de trabajo que, por distintas circunstancias, es bastante imprevisible. Por tanto, es preciso formar a las personas para trabajar en equipo en una variada gama de situaciones. Pero no sólo esto, sino que es preciso también enseñarle a hacer en los diferentes marcos sociales o de trabajo. En definitiva, este principio pretende que el alumno tenga la posibilidad de desarrollar su capacidad de comunicarse y trabajar con los demás, afrontando y solucionando los conflictos que se le puedan presentar.
- Aprender a vivir juntos: Se trata de uno de los principales objetivos de la educación contemporánea, ya que supone participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas. Ello requiere, indudablemente, el desarrollo de la comprensión hacia el otro, y la percepción de formas de interdependencia,

respetando los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz. Así, lucha contra la exclusión a través de planteamientos que favorecen el contacto y la comunicación entre miembros de grupos diferentes, en contextos de igualdad a través del descubrimiento gradual del otro y del desarrollo de proyectos de trabajo en común.

- Aprender a ser: Implica dotar a cada persona de medios y puntos de referencia intelectuales permanentes, que le permitan comprender el mundo que le rodea y a comportarse como un elemento responsable y justo. Es decir, conferir a cada ser humano libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos, y de imaginación para desarrollarse en plenitud estética, artística, deportiva, científica, cultural y socialmente, y a obrar con responsabilidad personal.

Dada la sociedad plural y desigual en la que estamos inmersos, se requiere que los sistemas de enseñanza consideren estos cuatro principios de manera equilibrada, con el fin de que cada ser humano, en tanto persona y miembro de la sociedad, reciba una educación válida en el plano cognitivo y práctico. Esto supone concebir la educación más allá de una visión puramente instrumental y considerar su función en toda su plenitud, lo que supone la plena realización de la persona. Desde este planteamiento, una educación intercultural e inclusiva intentará transformar la escuela con relación a variables tales como etnia, género, cultura, clase social y capacidades excepcionales (discapacidad o superdotación).

Pero una reflexión precisa de cada una de estas variables nos hace ver

que si bien todas ellas confluyen en el entorno educativo, no todas tienen el mismo origen ni idénticas consecuencias. Así podemos observar que en los centros existen problemas culturales; pero también sociales e individuales que imprimen un carácter propio a los problemas derivados de la escolarización de alumnos de una cultura minoritaria en una mayoría; problemas asociados a la desmotivación y a la actitud negativa hacia la institución escolar de determinados alumnos; y aquellos otros derivados de distintas deficiencias.

En consecuencia, en el ámbito educativo la reivindicación de los derechos humanos y la lucha contra la magnificación de las diferencias está promoviendo la reivindicación de conceptos de equidad, justicia e igualdad como propiciadores de concreciones diversas en la situación de desigualdad educativa. El término equidad enfatiza la diversidad de posibilidades de los alumnos y orienta las decisiones en el ámbito educativo de acuerdo con ellas. La justicia debe estar presente en la acción educativa al objeto de responder a las aspiraciones de todos los ciudadanos. Y la noción de igualdad considera aspectos como la necesidad de igualdad de oportunidades, igualdad de acceso en el planteamiento educativo y en los resultados.

La inclusión: una cuestión de derechos humanos y equidad

Cada vez más en nuestro entorno social, económico y educativo las situaciones de exclusión son mayores, y comúnmente asociadas a la pobreza y a la marginación, lo que evidente-

mente contrasta con la riqueza de determinadas sociedades existentes en Europa y América del Norte. Ante esta situación surge una pregunta: ¿cómo es posible que se siga favoreciendo la desigualdad, y se justifiquen políticas de exclusión que defiendan el elitismo, al considerar éticamente correcto "educar a los mejores y cuidar al resto", aceptando la validez de una "clase inferior" permanentemente en nuestra sociedad?

La discapacidad ha sido considerada y tratada desde un modelo deficitario y patologizante que ha situado la causa de los problemas dentro de la persona y/o su familia. En opinión de Vlachou (1999, 9), como un parte más del conjunto de "desigualdades y de relaciones sociales institucionalizadas que perpetúan las ideologías y prácticas excluyentes".

Si observamos otro grupo muy importante de alumnos, aquellos que fracasan en el sistema educativo, que se desenganchan del mismo porque lo que allí acontece no tiene sentido para ellos, los "objetores escolares", veremos que el individualismo competitivo, la selección y el logro de estándares constituyen el discurso oficial que favorece su exclusión. Son alumnos que se encuentran en los "márgenes de las escuelas" (luchan con programas académicos que les resulta muy difícil adquirir, su comportamiento social es cuestionado, viven en comunidades desordenadas, a menudo tienen vidas privadas arriesgadas) y que desafían al profesorado hasta el límite de su compromiso y sus habilidades (Wang, Reynolds y Walberg, 1995). Indudablemente, el fracaso de estos alumnos es visto como el resultado de una falta de habilidades intelectuales, de defectos lingüísticos (especialmente en las minorías étnicas cuya lengua

materna es diferente a la de la escuela), de falta de deseo y motivación por aprender, y por un comportamiento problemático e inaceptable (Valencia, 1997).

La gravedad de la situación es tal en algunos contextos, que estos grupos de alumnos son "castigados", discriminados doblemente: primero por la desventaja que sufren debido a su condición social, su manera de ser...; y después por las prácticas de marginación a que son sometidos en el marco escolar. Ante estos hechos, no se puede olvidar la importancia de la organización de los centros en pro de paliar los fracasos de aprendizaje y las desigualdades en la política educativa. Por tanto, para comprender y explicar el fracaso de muchos estudiantes es preciso considerar aspectos políticos, económicos y culturales.

Descubrir esta situación ha sido de gran interés porque han aparecido importantes críticas hacia el reduccionismo de la Educación Especial tradicional, convertida en un sistema que perpetua la desigualdad y la segregación, la desventaja e incluso la opresión. Por ello, autores como Barton (1998), Clark, Dyson y Millward (1998); Oliver (1990); Skrtic (1991) y Slee (1993), entre otros, han criticado duramente esta situación, y han iniciado un proceso de deconstrucción de la Educación Especial como un supuesto medio de asegurar la igualdad, la cohesión y la inclusión.

Pero no debemos olvidar que en este discurso referido a la exclusión-inclusión es fundamental escuchar las voces de los discapacitados, tantas veces silenciadas (Sellin, 1995; Booth, 1996; 1998b; Armstrong, Dolinski y Wrapson, 1999), puesto que exponen en su propia piel las repercusiones

sociales, morales y educativas de la exclusión.

La exclusión social en la vida de una persona discapacitada, afirman, pone de manifiesto el poder institucional para excluir y cómo ello afecta al bienestar social, emocional y a la autoestima de las personas excluidas. Generalmente, los jóvenes que son excluidos de las escuelas ordinarias presentan una historia asociada al fracaso escolar, a problemas familiares, a desafección afectiva y social. Las instituciones pueden contribuir a aumentar este fracaso al defender ideologías que excluyan a las personas que viven alguna de estas dificultades. También pueden contribuir a la "rehabilitación" de los mismos. Sin embargo, la experiencia de las personas que lo han vivido y hablan sobre ello nos indica que este proceso hasta ahora no se está desarrollando desde la filosofía y la práctica de la inclusión, es decir, como un respeto a las diferencias, sino desde la premisa de la "asimilación al sistema".

En cambio, las personas excluidas del sistema educativo por alguna causa destacan que tener la posibilidad de reintegrarse en el mismo con ciertas garantías de éxito provoca en ellas una gran alegría, una subida de ánimo que les ayuda a reconceptualizar su comportamiento, rompiéndose así el ciclo de desamparo en el que muchas veces se encuentran atrapadas, al no sentirse comprendidas, ni lo suficientemente atendidas en los centros. Critican que muchas veces, dada su condición de alumnos difíciles, no son bien vistos ni se les escucha, es más, tanto su punto de vista como el de su familia está ausente, siendo silenciados continuamente. Su experiencia es que cuando se excluye a un alumno del centro, de su entorno, de su aula, su

autoestima decae y fácilmente queda influenciado por las bajas expectativas que los demás tienen sobre él. Por ello, responde de una determinada manera (quizás con sensación de fracaso y rebeldía) para "cumplir" las expectativas de los adultos.

Este planteamiento ha suscitado la aparición de un movimiento crítico, la inclusión, que surge con el objetivo de eliminar las diversas formas de opresión existentes a este respecto, y de luchar por conseguir un sistema de educación para todos, fundamentado en la igualdad, la participación y la no discriminación, en el marco de una sociedad verdaderamente democrática. Con este fin, plantea una visión alternativa de futuro, sin olvidar los errores del pasado. Critica las limitaciones de nuestro pensamiento sobre temas de desigualdad e injusticia, que condicionan nuestra actuación como docentes, muchas veces más que las causas públicas externas (Christensen y Rizvi, 1996; Tomlipson, 1996). Si este pensamiento está en nuestro interior, aunque existan leyes que reconozcan el derecho a la educación de calidad para todos (como sucede en el caso de España), el éxito será muy difícil. La inclusión no se produce por sí misma sino que, además de requerir un cambio de la política educativa y del funcionamiento de los centros, es una cuestión personal. Por lo tanto, el tema de la inclusión/exclusión puede enmascarar procesos y funcionamientos bastante complejos.

La inclusión es contraria a la competición y a la selección centradas en modelos de logro individualizado, es una cuestión de derecho, de equidad, de lucha contra la desigualdad. Su fin es que todo ciudadano pueda recibir una educación acorde a sus características, que se constituya en la puerta

de entrada a la sociedad del conocimiento. Está en contra de la selección, reclamando políticas de igualdad y equidad que hagan posible que la educación llegue a todos. Defiende comunidades escolares inclusivas cuyos objetivos se centran en la responsabilidad social, la ciudadanía activa, la solidaridad y la cooperación, respetando y reconociendo los diversos grupos culturales, como alternativas válidas, no sólo como substratos marginados (Corbett, 1996).

Desde el horizonte que plantea la inclusión, cabría esperar a este respecto reformas a largo plazo en los sistemas educativos, tendentes a desarrollar formas más equitativas y socialmente cohesivas. En un intento de ayudar a que esto suceda, Clark, Dyson, Millward (1998); Clark, Dyson, Millward, Robson (1999); y Daniels (2000) hacen un análisis crítico de la Educación Especial y plantean una serie de modelos que pueden favorecer el cambio. Comienzan analizando la relación existente entre temas de justicia, igualdad y cohesión en la sociedad como un todo. Este análisis pone de manifiesto que los sistemas educativos no dan las mismas oportunidades educativas a todos los alumnos, sino que se caracterizan por reproducir las pautas de desigualdad existentes.

De igual forma, la inclusión revisa el constructo social establecido en torno al concepto de discapacidad, instituido a merced de los cambiantes contextos políticos, sociales y económicos, y con una naturaleza muy marginal y discriminatoria (Biklen, 2000). El "constructo de la figura discapacitada" ha pasado por prácticas de segregación, actitudes sociales negativas y de desvalorización, que critican fuertemente los defensores de la inclusión. Se ha creado una imagen de estas personas

como diferentes, incapaces,... como algo estático que se observa desde lejos.

Esta consideración obvia las vivencias y explicaciones de las autobiografías de las personas con discapacidad por cuanto se resisten a admitir que la discapacidad es estática, imperturbable como muchas veces se imagina. La inclusión proclama que los educadores no deberían limitar con su actitud a las personas con discapacidad, siendo necesario que asuman que éstas pueden cambiar puesto que son competentes, inteligentes, potencialmente capaces de expresarse e interactuar en la medida de sus posibilidades. Deben entender que las dificultades para demostrar habilidad no son exclusivamente una muestra de incompetencia intelectual.

Muchas veces el rendimiento de estas personas depende del contexto, de manera que una persona puede parecer muy incompetente en determinados momentos y, sin embargo, en otras circunstancias mostrar bastante competencia. Históricamente las personas discapacitadas han tenido que demostrar que se podían beneficiar de la escuela regular antes de que se les diera cabida en ella. Estas condiciones pueden deberse a elementos sociopolíticos que han tratado las limitaciones personales como limitaciones importantes e inevitables para participar en la sociedad o en las escuelas regulares. Esto para Morris (1991) es una ironía ya que considera que el problema no es éste, sino que estriba en la dificultad de la sociedad, de los centros educativos para tratar las limitaciones de las personas discapacitadas en sus actividades normales.

Por ello, la cultura dominante se convierte en inhóspita y rechaza la disca-

pacidad. Entonces la segregación y la exclusión se convierten en una parte importante de la experiencia material, de la impotencia que caracteriza la vida de tantas personas con discapacidades, como ellas mismas afirman: "Quiero conseguirlo todo en poco tiempo; en mi imaginación lo puedo hacer todo pero en la realidad no es nada" (Sellin, 1995, 204).

La diversidad es un valor educativo

Las personas que nos desenvolvemos actualmente en el ámbito educativo, y en mayor grado aquellas que tenemos más relación con las dificultades de aprendizaje, las discapacidades o las minorías étnicas, vemos que los términos diversidad y diferencia están adquiriendo cada vez un mayor auge, hasta el punto que muchos autores prefieren utilizarlos en lugar del tradicional término de Educación Especial o incluso de necesidades educativas especiales (Arnaiz, 2000).

La utilización del término diversidad quiere introducir un significado más amplio de lo que ha venido representando el de Educación Especial, referido exclusivamente a los alumnos con discapacidades. Actualmente, el acunamiento de diversidad con un uso más amplio (diversidad cultural, lingüística, de acceso al conocimiento, social, de género, ligada a factores intra e interpersonales, de necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o superdotación) quiere desmitificar una acción educativa centrada exclusivamente en alumnos especiales, acciones especiales y centros especiales.

Un análisis del concepto de diversidad nos muestra que el mismo es un refe-

rente de aquella serie de características que hacen diferentes a las personas, algo que es digno de ser respetado en una sociedad tolerante, liberal y democrática. El problema es cuando la diversidad en su aceptación de lo diferente se convierte en desigualdad, apareciendo una importante confusión entre ambos conceptos. En consecuencia, la diversidad debería ser entendida como el conjunto de características que hacen a las personas y a los colectivos diferentes con relación a factores físicos, genéticos, culturales y personales; y la desigualdad como aquellos procesos que establecen jerarquías en el saber, el poder o la riqueza de las personas o colectivos. Si se acepta esta premisa, en el ámbito educativo la diferencia debería ser considerada respecto de las capacidades, estilos, ritmos, motivaciones y valores culturales; mientras que la desigualdad guardaría relación con las situaciones de desventaja o de carencia en cuanto a otras personas y colectivos.

Pero generalmente existe un planteamiento bastante reduccionista del término diversidad, ya que muchas veces se le da un tratamiento que se refiere únicamente a los alumnos que se apartan ostensible y significativamente del común del alumnado. Visión que determina todo intento de hacer un tratamiento global y ajustado de la diversidad, puesto que el concepto de diferencia se aplica únicamente a situaciones extraordinarias o excepcionales referidas a un colectivo concreto de alumnos, generalmente los discapacitados. Estas manifestaciones llevan a pensar que la diversidad no está siendo considerada como un valor educativo, probablemente porque las características de las prácticas educativas que los centros desarrollan aparecen ligadas al modelo del déficit.

Cuando en la Educación Primaria, Secundaria o Universitaria se trata el tema de la diversidad sigue apareciendo la idea de alumnos diferentes a causa de problemas de aprendizaje, que necesitan un tratamiento educativo muy ligado a procesos especializados que requieren un importante ajuste respecto del modelo ordinario, con unos objetivos y contenidos muy diferenciados, indudablemente impartidos por profesores especialistas. Este enfoque de la diversidad hace resonar en el profesorado la idea de alumnos distintos, con necesidades distintas que requieren respuestas distintas, especialmente dadas por profesores especialistas. Entender la diversidad desde esta perspectiva genera procesos de exclusión en los que la diferencia no es considerada como un valor educativo. Este planteamiento lleva a planificar procesos de enseñanza-aprendizaje en una dirección que cuando es valorada no es la más rica ni la más integradora para todos los alumnos, sino que va agravando el proceso de desintegración y exclusión de una manera solapada.

Esta situación indica que existen diferentes factores que hacen difícil el abandono del modelo del déficit. En primer lugar, existe un mantenimiento del statu quo que refuerza la idea de que el problema está en el alumno y se obvian otras causas como los procesos sociales, políticos y la propia organización de los centros (Skrtic, 1991). En segundo lugar, el efecto del etiquetado (Ainscow, 1995) sigue justificando la salida/exclusión de las aulas regulares hacia las aulas de apoyo del alumnado con necesidades educativas especiales en muchos momentos del proceso educativo. Tercero porque el estilo de las respuestas didácticas que caracteriza la planificación educativa

centra la atención en los alumnos con dificultades de una manera individual, reforzando la idea de que existen tipos de alumnos distintos que requieren maestros diferentes.

Este hecho limita las oportunidades de aprendizaje de todos los alumnos al estar en un entorno de aprendizaje no favorecedor de la diversidad, donde los alumnos con necesidades educativas especiales pasan bastante tiempo trabajando solos sin interactuar con sus iguales. Además, determina una falta de estímulo intelectual que lleva a que estos alumnos desarrollen un autoconcepto y autoestima baja. Finalmente, la falta de recursos en los centros y la inadecuada organización de los mismos lleva al desánimo a muchos profesores y a que piensen que con pocos recursos educativos no puede hacerse nada, declinando la responsabilidad en los llamados expertos (profesores de apoyo, psicopedagogos, etc.). Igualmente aparece en muchos de ellos un sentimiento de incapacidad al querer atender a estos alumnos y no saber cómo hacerlo. Ante esta situación, deberíamos plantearnos "si el problema de la integración es el de la diversidad de niños que pueblan nuestras aulas o la capacidad de acogida e intervención educativa de los adultos ante esa diversidad". (Díez Gutiérrez, 1999, 6).

Indudablemente, detrás de este planteamiento hay toda una concepción de la educación que no considera la diferencia como un valor educativo que puede beneficiar a todos y, por consiguiente, entiende la atención a la diversidad desde una perspectiva individualista y psicologicista que desemboca en procesos de enseñanza diferentes, especiales, distintos, no para alumnos "normales", sino exclusivamen-

te para alumnos con dificultades. Un modelo individual, segregador que no asume que todos somos diferentes, que la atención a la diversidad no es diferenciable del proceso educativo común a todos los alumnos y que para dar respuesta a la diversidad se requiere que los centros educativos no sean meros reproductores "de desigualdad social y de la discriminación propia de una sociedad de clases (...) sino instituciones llamadas a redistribuir con criterios más igualitarios la cultura, y a corregir en lo posible la predeterminación que se deriva del origen social de cada uno" (Gómez Llorente, 1998, 20).

Con esta visión se olvida la heterogeneidad inherente al ser humano, que se manifiesta a través de distintos ritmos en el desarrollo evolutivo e intereses académicos y profesionales diferentes, especialmente de los 12 a los 16-18 años, y se consideran otras características individuales de carácter más específico (altas habilidades, deficiencias físicas, intelectuales y sensoriales); o de carácter colectivo con relación a contextos socioculturales desfavorecidos o relacionados con minorías étnicas y culturales. En definitiva, este discurso pone de manifiesto la dificultad de considerar la diversidad como algo valioso en los centros educativos, puesto que resulta difícil encontrar una respuesta acorde a estas consideraciones.

A modo de síntesis, podemos decir que las causas fundamentales que subyacen al planteamiento de la inclusión, como Dyson (1998) presenta, son: una tendencia crítica hacia la educación especial tradicional, una tendencia ética o de derechos humanos, y una tendencia pragmática dirigida a plantear cómo son los centros y las aulas inclusivas.

Una educación eficaz para todos: la educación inclusiva

La filosofía de la inclusión defiende una educación eficaz para todos, sustentada en que los centros, en tanto comunidades educativas, deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales (con independencia de si tienen o no discapacidad). Se trata de establecer los cimientos para que la escuela pueda educar con éxito a la diversidad de su alumnado y colaborar en la erradicación de la amplia desigualdad e injusticia social. De esta manera, la educación inclusiva enfatiza la necesidad de avanzar hacia otras formas de actuación, en contraposición a las prácticas que han caracterizado la integración escolar. Los educadores que se han arriesgado a educar con éxito a niños con discapacidades en el marco de la educación general saben y argumentan que estos alumnos "son un regalo para la reforma educativa" (Villa y Thousand, 1995, 31). Son estudiantes que fuerzan a romper el paradigma de la escolarización tradicional y obligan a intentar nuevas formas de enseñar.

Por consiguiente, la educación inclusiva debe ser entendida como un intento más de atender las dificultades de aprendizaje de cualquier alumno en el sistema educativo. Como un medio de asegurar que los alumnos que presentan alguna discapacidad tengan los mismos derechos que el resto de sus compañeros escolarizados en una escuela regular. O dicho de otra forma, que todos sean ciudadanos de derecho en los centros regulares, bien-



venidos y aceptados; formen parte de la vida de los mismos, y vistos como un reto para avanzar.

El concepto de inclusión trata de abordar las diferentes situaciones que llevan a la exclusión social y educativa de muchos alumnos. Hace referencia no sólo a los alumnos con necesidades educativas especiales, que indudablemente tienen que seguir siendo atendidos, planificada su respuesta educativa y recibir los apoyos correspondientes, sino a todos los alumnos de las escuelas. Aunque este concepto está evolucionando todavía, en estos momentos puede ser muy útil si se considera como un agente de cambio conceptual. Especialmente, cuando defiende que no basta con que los alumnos con necesidades educativas especiales estén integrados en las escuelas ordinarias, sino que deben participar plenamente en la vida escolar y social de la misma. Esto significa que las escuelas deben estar preparadas para acoger y educar a todos los alumnos y no solamente a los considerados como "educables". Por eso, la inclusión asume que la convivencia y el aprendizaje en grupo es la mejor forma de beneficiar a todos, no sólo a los estudiantes etiquetados como diferentes (Forest y Pearpoint, 1992).

La educación inclusiva es ante todo y en primer lugar una cuestión de derechos humanos, ya que defiende que no se puede segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad o dificultad de aprendizaje, género o pertenencia a una minoría étnica (sería algo que contravendría los derechos humanos). En segundo lugar, es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones. Una vez adoptada por una escuela, debería condicionar las decisiones y acciones de aquellos que la han adoptado,

puesto que incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo, mientras que excluir, su antónimo, significa mantener fuera, apartar, expulsar (Falvey y otros, 1995).

En opinión de Booth (1998a), la noción de inclusión comprende dos conceptos básicos: el de comunidad y el de participación. Ambos se caracterizan por su conexión con los procesos de inclusión, y el carácter de proceso atribuido a la misma. Por tanto, la educación inclusiva se propone aumentar la participación de todos los alumnos en el currículum de la escuela, y la reducción de la exclusión escolar y social, y se constituye en "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).

Es una actitud, un sistema de valores, de creencias, no una acción ni un conjunto de acciones (...). Se centra, pues, en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada alumno y de todos los alumnos en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros y alcancen éxito. Requiere pensar en la heterogeneidad del alumnado como una situación normal del grupo/clase y poner en marcha una planificación educativa acorde, que permita utilizar a los docentes tanto distintos niveles instrumentales y actitudinales como recursos intrapersonales e interpersonales que benefician a todos los alumnos. Defiende el paso de la educación segregada a un sistema inclusivo caracterizado por un

aprendizaje significativo centrado en el niño. Este cambio requiere indudablemente una cultura de colaboración en los centros que, respetando la individualidad, apoye la resolución de problemas como una estrategia de trabajo entre el profesorado.

Los centros educativos como instituciones capaces de asegurar la igualdad de oportunidades

El valor de los centros educativos como compensadores de las desigualdades de los alumnos ha sido durante bastante tiempo un importante tema de debate, que ha suscitado numerosas investigaciones y opiniones contrastadas, como muestran, entre otros, los conocidos estudios de Rutter y otros (1979) y Mortimore (1988). En los citados estudios subyace el debate sobre el papel de los centros educativos como instituciones capaces o no de asegurar la igualdad de oportunidades para todos los alumnos, garantizando su formación y progreso social.

Quizás, de entre las citadas y por el mayor rigor en sus resultados, convenga destacar la investigación llevada a cabo por Mortimore. En la misma se estudió la mayor eficiencia de unas escuelas o clases sobre otras, así como los factores que lo determinaban. Para realizar este estudio se controlaron variables tales como las características iniciales de los alumnos, la evaluación de los resultados académicos y de los procesos educativos. Los resultados que se obtuvieron al respecto fueron concluyentes al determinar la fuerte relación existente entre los factores sociales y ambientales (clase social, ingresos económicos y grupo étnico), confirmando que el nivel inicial del

alumno era un buen predictor de su rendimiento posterior. Asimismo, se comprobó que los centros educativos ejercen una gran influencia sobre el aprendizaje de los alumnos y producen importantes diferencias en los resultados que obtienen, especialmente en las áreas cognitivas. Factores como la política educativa del centro, las características de la enseñanza en el aula y el funcionamiento global del centro están íntimamente ligados a ello, con independencia del contexto socioeconómico o la movilidad de los alumnos.

Definitivamente, las conclusiones que podemos sacar de este estudio guardan una estrecha relación con la posibilidad que tienen los centros de diseñar una respuesta educativa de calidad acorde a las características del alumnado, y de trabajar por la igualdad de oportunidades, siempre que sean considerados factores tales como las características de los alumnos, el contexto social en el que está situado el centro, su historia y sus condiciones para el cambio.

Las actuaciones que se han venido dando ligadas a prácticas "especiales" donde el alumno con necesidades educativas especiales es tratado como un alumno "especial", que necesita prácticas "especiales" con un profesor altamente "especializado"; o programas especiales como la educación compensatoria o bilingüe, nunca serán lo suficientemente eficaces, ni terminarán con los malos resultados académicos, puesto que están estratificadas en un sistema que educa a alumnos "especiales", "pobres" o de "culturas minoritarias". En todo caso estarán perpetuando escuelas, muchas veces auténticos guetos, que concentran un elevado número de alumnos con dis-

capacidades, pobres, de un grupo cultural minoritario (o varios combinados entre sí), que hacen correr un mayor riesgo a los alumnos: el que proviene de su diferencia inicial más el propio riesgo del centro al que asistan, muchas veces desbordado ante esta situación. La propia administración en ocasiones también contribuye a potenciar estos guetos escolarizando un número elevado de alumnos con dificultades en determinados centros, en su afán de concentrar recursos materiales y humanos.

Se requiere, por tanto, un planteamiento educativo que reconozca la educación intercultural e inclusiva como un concepto construido sobre ideales filosóficos de libertad, justicia, igualdad y dignidad humana que deben estar contenidos en los documentos institucionales que rigen la vida de un centro. Igualmente, como un proceso educativo que comprende todos los aspectos relativos al currículum. Así entendida, la educación intercultural e inclusiva deberá ayudar a todos los alumnos a desarrollar autoconceptos positivos y a descubrir quiénes son en tanto sí mismos y en términos de los diferentes miembros del grupo, ofreciendo conocimiento sobre la historia, la cultura y las contribuciones de los diversos grupos a través del estudio de las diferencias en el desarrollo, la historia, la política y la cultura que los caracterizan.

Dos son, pues, las características básicas que perfilan el papel del centro escolar respecto de la atención a la diversidad: la idea de fusión de la acción educativa general y especial en una síntesis unitaria; y la implicación institucional del centro en el proceso. Es necesario resaltar aquí la importancia otorgada a la institución escolar como promotora del cambio, siempre

que haya una implicación y participación activa y colectiva de los miembros del centro en la búsqueda de soluciones institucionales. Desde este enfoque, se postula una reconstrucción de la escuela que cambia desde las asunciones teóricas más elementales a los métodos y prácticas tradicionales. Ello supone acomodar el entorno a todos los alumnos en todas las áreas curriculares, ofrecer los mismos recursos y oportunidades de aprendizaje y socialización para todos en un mismo contexto escolar, sobre una base de tiempo total o reconceptualizar y adaptar la organización escolar como conjunto, como un todo que no se puede abordar fragmentando sus partes (Gartner y Lipsky, 1989). Esta visión ha dado lugar al desarrollo de reflexiones e investigaciones desde teorías y prácticas distintas, pero todas ellas con el objetivo común de crear una situación educativa única, totalmente abierta a la diversidad, y que implique a toda la institución escolar.

En opinión de Escudero (1990), para que la atención a la diversidad sea posible en el plano educativo, se requiere modificaciones tanto en el sistema educativo, como en diferentes aspectos del centro tales como:

- La estructura organizativa, de manera que promueva una educación real para todos.
- Un currículum que sea la síntesis y el proyecto, tanto de las concepciones pedagógicas expresadas como de las propuestas reales de una educación educativa abierta a la diversidad.
- Los procesos de enseñanza-aprendizaje deben entenderse como instrumentos que cristalizan experiencias para todos los alumnos y promuevan

contextos interactivos.

- Y los profesionales de la educación por cuanto son los verdaderos artífices del cambio en el currículum.

A la vista de estas circunstancias, la educación inclusiva pretende que todos los alumnos, sin excepción ni etiquetas, estén escolarizados en los centros ordinarios, recibiendo la educación más acorde a sus características, de manera que los apoyos, el acogimiento y la calidad de la enseñanza lleguen a todos los estudiantes. En consecuencia, transformar una escuela en inclusiva no consiste solamente en un mero cambio de currículum, o en hacer algunas modificaciones en las tareas que acomete un centro de las 9 a las 17h, sino en algo más. Movernos hacia la inclusión y aceptarla supone un proceso, que implica "cambios en la filosofía, el currículum, las estrategias de enseñanza y la organización estructural. Tales cambios no sólo afectan a los alumnos clasificados como "discapacitados", sino que van más allá del alcance de lo que tradicionalmente ha sido considerado como "educación especial" (Sapon-Shevin, 1995, 65).

La necesidad de un currículum multicultural y reflexivo

Una de las herramientas fundamentales de las que un centro dispone, para atender las características individuales y diversas de sus alumnos, es la planificación de la enseñanza. La definición que sobre el currículo nos ofrece la LOGSE (1990b, art. 4.1.) así lo corrobora: "Se entiende por currículo el conjunto de objetivos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo

que regulan la práctica docente".

El término currículum incluye las estructuras, las prácticas y la organización de un centro, las relaciones sociales que promueve y mantiene, así como lo que se enseña, la forma en que lo hace y las formas de organizar a los alumnos para el aprendizaje (Apple, 1999; Gimeno, 1988a, 1988b). En consecuencia, el currículum tiene que ver con los mensajes que las instituciones transmiten sobre lo que es reconocido y valorado en términos de conocimiento y cultura, mediante reglas y prácticas sociales, y el contenido social de las lecciones.

Desde el planteamiento de la educación inclusiva, el currículum organiza conceptos y contenidos alrededor de las contribuciones, perspectivas y experiencias, confronta temas sociales que incluyen la cultura de todos los grupos presentes en un centro, teniendo en cuenta la clase socioeconómica, el género, la homofobia y la discapacidad. Planteamiento que no consiste en "hacer posible que los alumnos diferentes accedan al currículo, sino volver a pensar el currículo para asegurar una mayor igualdad entre todos ellos y el respeto a sus características propias" (Marchesi y Martín 1998, 120). Estaríamos asegurando así la conjunción entre la integración de las minorías y el conocimiento de todos los alumnos sobre su propia cultura o sus condiciones personales específicas. Tarea que se lleva a cabo teniendo en cuenta las diferencias sociales y familiares, construyendo sobre las distintas formas de pensar de los alumnos y subrayando la necesidad de que cada alumno sea aprendiz de su propio aprendizaje, elaborando nuevos conocimientos a partir de sus nociones previas, sus habilidades y fomentando sus capacidades investigadoras. Todo

lo cual requiere, evidentemente, repensar el currículo y las estrategias de la actuación educativa. El hecho de que un alumno participe más o menos en el currículum no sólo es una cuestión relacionada con sus problemas, sino que dice bastante respecto del propio currículum.

Pero muchos profesores cuando ven el retraso de determinados alumnos, aunque sus capacidades sean adecuadas, dudan, piensan que es imposible, demasiado tarde para que puedan superar el problema; generalmente los excluyen y les privan de intentar superarlo. Si además los centros disponen de un currículum cerrado y prescriptivo, el problema de exclusión se hace más evidente.

Se hace del todo necesario el diseño de un currículum que incorpore objetivos, contenidos y materias de las diferentes culturas escolarizadas en un centro, con el fin de no continuar fomentando representaciones negativas hacia determinadas culturas que "utilizan esquemas etnocéntricos de superioridad-inferioridad cultural para justificar determinados acontecimientos históricos (como las colonizaciones), o favorecen la identificación con el propio grupo a través del rechazo o la exclusión de otros grupos" (Díaz-Aguado y Andrés, 1999, 68). Sobre este particular, otra de las finalidades del currículum es incluir las contribuciones de mujeres y de los miembros destacados de los grupos minoritarios, para construir una identidad etnoracial, especialmente en las áreas de ciencias sociales. De esta manera, se fomentará la comprensión de diferentes grupos sociales, étnicos y religiosos y se mejorarán las relaciones sociales en una sociedad cada vez más diversa.

Un currículo abierto a la diversidad de los alumnos no es solamente un currí-

culo que ofrece a cada uno de ellos lo que necesita de acuerdo con sus capacidades, su cultura o su género. Ni tampoco es un currículo que incorpora alguna unidad didáctica relacionada con las distintas etnias, la igualdad social o el papel de la mujer. Es un currículo que se plantea a todos los alumnos para que todos aprendan quiénes son los otros, y que debe incluir, en su conjunto y en cada uno de sus elementos, la sensibilidad hacia las diferencias que hay en la escuela. La educación en la diversidad tiene que estar presente en todo el currículo y en todo el ambiente escolar (Marchesi y Martín, 1998, 244). Debe ser integrada en el currículo escolar de manera que todos los docentes cuestionen su práctica cotidiana y desarrollen la creatividad y la ética profesional, explicitando qué modelo educativo les orienta y qué valores y actitudes enseñar. Este modelo curricular implica cambiar no sólo las pretensiones de lo que queremos transmitir, sino también los procesos internos que se desarrollan en la educación institucionalizada y sus condiciones contextuales.

Si queremos que nuestros alumnos comprendan algo de lo que está sucediendo en el mundo, es preciso dedicar mucho más tiempo a explicar y analizar los hechos y los problemas actuales; si queremos que nuestros alumnos aprendan a respetar a sus compañeros de otras culturas, deberemos introducir en el currículum información sobre las culturas, religiones y las forma de vida que les son propias, y, en el caso de los inmigrantes, explicar las causas que les han forzado a dejar sus países de origen; si queremos hacer de nuestros alumnos personas críticas y solidarias, debemos proporcionarles una información objetiva y alternativa, a fin de que puedan entender las causas estructurales que provocan que

tres cuartas partes de la población mundial vivan en la miseria.

En nuestro país el modelo curricular adoptado en la actual reforma educativa concede a los centros la posibilidad de tomar una serie de decisiones colegiadas para configurar un determinado estilo educativo, ajustando las prescripciones del primer nivel de concreción curricular (Diseño Curricular Base) a las necesidades y características de cada centro. La existencia de un currículum común en la enseñanza obligatoria es una garantía para la igualdad de oportunidades de todos los alumnos, puesto que las intenciones mínimas expresadas en él, tienen que estar presentes en todos los centros educativos. De esta forma, se estará asegurando que todos los alumnos tengan acceso a determinadas experiencias de aprendizaje, que se consideren imprescindibles en una cultura común, y que permitan la continuidad en los aprendizajes.

Según la LOGSE (1990), los aspectos organizativos y curriculares que caracterizan la vida de un centro deben quedar reflejados en el Proyecto Educativo y Curricular del Centro (PEC y PCC). Aunque los centros se han visto obligados a reflejar en este documento la planificación educativa que los caracteriza, esto no significa que la misma deba contemplarse desde planteamientos donde los centros asuman el rol de meros receptores y ejecutores de la propuesta curricular establecida en el Diseño Curricular Base facilitado por la administración, realizando proyectos no consensuados y burocráticos.

Por el contrario, la propuesta organizativa y curricular, representativa de la vida del centro y plasmada en este documento, debe de ser entendida

"no como un proceso lineal, en el que propuestas externas, cerradas, prescriptivas, uniformadoras y actualizadoras se "envían" a centros y profesores para que estos las pongan en práctica de un modo lineal y fiel a lo prescrito desde fuera. La propuesta de planificación por los centros remite, por el contrario, a una visión del currículum y cambio curricular como un proceso que ha de ser lo suficientemente abierto para que la oferta educativa sea lo más contextualizada posible y lo más sensible a las peculiaridades y necesidades de cada centro escolar concreto y sus alumnos particulares" (González, 1996, 50-51).

Este enfoque de planificación atribuye a los centros y a los profesores un papel activo y determinante de los procesos organizativos y curriculares a desarrollar en el mismo. Plantea una visión del profesorado trabajando en equipo, contrastando sus concepciones y prácticas educativas con el resto de sus compañeros, hasta plantear un proyecto de centro que responda a las características de los alumnos y del entorno educativo. Por consiguiente, la determinación de los aspectos organizativos y curriculares requiere de la participación de todo el profesorado, con el fin de que las decisiones que se tomen en el mismo contribuyan realmente a la transformación y mejora de la práctica educativa, respetando la individualidad de cada miembro.

El marco que ofrece la toma de decisiones en torno al Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular de los centros servirá para realizar lo expresado, organizando la puesta en práctica de las diferentes estrategias de aprendizaje implícitas en el desarrollo e implementación del currículum. La elaboración de estos documentos debería ser considerada como algo más que un

puro proceso administrativo, debiendo llevar incorporado "el reconocimiento explícito y el compromiso con un nuevo estilo de promover el cambio en educación: participación, negociación, autonomía e implicación de la comunidad social y del profesorado". En definitiva, estos documentos de gestión tendrían que responder a la expresión y a la exigencia de un trasfondo político, social, cultural y económico, que diera respuesta a la diversidad lingüística, cultural y personal de cada alumno en particular como caracteriza a una sociedad democrática.

Desde este planteamiento, cabe hablar de un currículum abierto y participativo que recomponga de forma no autoritaria ni centralista, las condiciones administrativas, sociales, políticas, organizativas y pedagógicas, gestionando de forma colegiada y efectiva la realidad y cultura de nuestros alumnos. Una comunidad de personas no presionadas sino interesadas por construir y mejorar desde dentro su propia misión educativa. Personas entendidas como sujetos de cambio capaces de transformar la política educativa y reconstruir el currículum hacia respuestas educativas debidamente contextualizadas según los alumnos y sus entornos socioculturales. Sin olvidar, asimismo, las coordenadas sociales, ideológicas y políticas del momento y de nuestra historia democrática.

Como son y funcionan las aulas inclusivas

La planificación educativa se constituye en el elemento base del proceso de enseñanza-aprendizaje, orientando el tipo de medidas que se deben tener

en cuenta en la misma. De esta manera, la adecuación de la programación de aula a la diversidad de los alumnos escolarizados en ella constituye un elemento fundamental para poder ofrecer una respuesta educativa adecuada, puesto que supone prever y estructurar una actuación docente antes de que se lleve a cabo. El profesor tiene que plantearse no sólo los contenidos culturales que ha de introducir en su programación, sino también todos aquellos procesos de interacción en el aula, con el fin de propiciar actividades que fomenten la participación activa y la toma de decisiones de los alumnos. Con ello se potenciará el enriquecimiento intercultural, el ajuste a las distintas capacidades e intereses, y la generalización de los conocimientos a otros contextos. Asimismo, estaremos creando ambientes de aprendizaje y comunicación que promuevan la igualdad de oportunidades para todo el alumnado que convive en la escuela, y favoreciendo que los profesores reflexionen sobre sus actitudes, su estilo docente y las expectativas que establecen respecto a la educación de sus alumnos.

El diseño de objetivos y contenidos de aprendizaje flexibles se hace del todo necesario ante la diversidad de alumnos escolarizados en las aulas y requiere por parte de los profesores la reflexión de qué enseñar. Así, aunque los objetivos y contenidos educativos básicos para todos los alumnos puedan ser los mismos, los objetivos específicos de aprendizaje curricular deben ser individuales en algunos casos, para adecuarse a las necesidades, destrezas, intereses y habilidades únicas de algunos alumnos (Villa y Thousand, 1992, 1995). Los objetivos deben contemplar el desarrollo de las distintas capacidades (cognitivas, de equilibrio personal, motrices, de relación interpersonal y

de inserción social) y ser explicitados de manera que se puedan alcanzar en diferente grado y por distintas vías de ejecución. Y los contenidos de aprendizaje incluirán no sólo los referidos a conceptos sino también los relativos a procedimientos y actitudes, recibiendo cada uno de ellos el mismo tratamiento.

El diseño de actividades multinivel constituye otra forma de atender la diversidad en el aula porque posibilita que cada alumno encuentre, durante el desarrollo de un contenido, actividades acordes a su nivel de competencia curricular. Deberán ser diversas permitiendo, además, diferentes modalidades de ejecución (simbólica, manipulativa). También es necesario que se establezcan por niveles de dificultad y complejidad pudiendo ser mostradas de forma interrelacionada para facilitar el tratamiento globalizado o interdisciplinar de los contenidos. Otra de las variaciones curriculares que se pueden llevar a cabo para acomodar las diferentes habilidades de los alumnos son las adaptaciones múltiples. Estas consisten en implementar simultáneamente varias modificaciones sobre un mismo elemento, como pueden ser adaptar objetivos, perseguir objetivos diferentes o adaptar actividades.

Es preciso contemplar una metodología que favorezca la individualización de la enseñanza, teniendo en cuenta la diversidad en las capacidades de los alumnos. Esto supone seleccionar técnicas y estrategias que sean beneficiosas para todos los alumnos (técnicas de trabajo del lenguaje oral y escrito, dramatizaciones, observaciones dirigidas, etc.); potenciar el uso de estrategias que favorezcan la experiencia directa con el medio, la reflexión y la expresión (observación de

fenómenos, dibujos, esquemas, maquetas, planos); introducir, de forma planificada, la utilización de técnicas que promuevan la ayuda entre los alumnos, consiguiendo que todos tengan una participación activa en la realización de tareas grupales; presentar los contenidos de aprendizaje por diferentes canales (visual, auditivo, motor) para asegurar la recepción de la información; y partir de elementos concretos y significativos para los alumnos.

Los materiales deberán ser diversos, teniendo en cuenta las características de los alumnos y la modalidad preferente de entrada de información.

Los agrupamientos del alumnado contemplarán diferentes modalidades de trabajo (individual, pequeño grupo y gran grupo). Con ello se facilitará la puesta en práctica de variadas metodologías (enseñanza tutorada, colaborativa o cooperativa), y la flexibilización de grupos.

El aprendizaje cooperativo constituye una excelente estrategia de aprendizaje, facilitadora de la enseñanza en el aula para la atención a la diversidad. La razón hay que buscarla en las características de este tipo de técnicas, que permiten trabajar con grupos heterogéneos, estructurar las tareas mediante actividades multinivel, y la colaboración de todo el grupo que requiere que cada uno de sus componentes dé lo mejor de sí mismo.

La evidencia de la eficacia social, instructiva y económica de la tutoría sigue creciendo, puesto que los beneficios para los estudiantes que reciben este tipo de instrucción incluyen el desarrollo de habilidades interpersonales y aumento de la autoestima. La calidad de la instrucción proporciona-

da por los tutores experimentados puede ser superior a la de los adultos. En último lugar, deberemos planificar una evaluación que permita a todos y cada uno de los alumnos demostrar aquello que han aprendido, no sólo en lo relativo a conceptos, sino también en cuanto a procedimientos y actitudes. Para ello, deberemos utilizar procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación variados y diversos (pruebas orales, escritas, observaciones, diálogos, etc.), que nos permitan conocer el grado de consecución de las capacidades; ofrecer a los alumnos las ayudas necesarias para realizar las tareas de evaluación; y dar prioridad en el diseño de las mismas a la funcionalidad de los aprendizajes.

En definitiva, adecuar la programación a la diversidad de los alumnos

presentes en el aula constituye un elemento fundamental para poder ofrecer una respuesta educativa adecuada.

Quiero finalizar mi exposición destacando el importante compromiso que la Universidad tiene en la labor de formar un profesorado que se ha de enfrentar a la gran responsabilidad de educar a los ciudadanos del siglo XXI. Oficio no desconocido por esta institución, puesto que los centros de los Hermanos de la Salle han sido pioneros en la tarea educativa en España. Su continuidad la vemos reflejada en este Centro Superior de Estudios Universitarios, en el que hoy he tenido el enorme honor de llevar a cabo la primera lección del curso 2002-2003. Gracias por su atención.

Dirección de contacto:

Pilar Arnáiz Sánchez
Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Educación Especial)
Facultad de Educación. Universidad de Murcia
Campus de Espinardo. 30100 Espinardo. Murcia
E-Mail: parnaiz@um.es

Bibliografía

- AINSCOW, M. (1995). Necesidades educativas especiales. Narcea UNESCO. Madrid.
- APPLE, M.W. (1999). Creating profits by creating failures: standars, markets and inequality in education. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de AEDES: "Reto social para el próximo milenio: educación para la diversidad". Madrid, diciembre.
- ARMSTRONG, D.; DOLINSKI, R.; WRAPSON, Ch. (1999). What about Chantel? From inside about: an insider's experience of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 27-36.
- ARNAIZ SANCHEZ, P. (2000). La diversidad como valor educativo. En MARTÍN, I. (Coord.): *El valor educativo de la diversidad* (pp. 87-103). Grupo Editorial Universitario. Valladolid.
- ARNAIZ SANCHEZ, P.; HERRERO JOVER, A.; DE HARO RODRIGUEZ, R. (1999). Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad. *Comunidad Educativa*, 283, 15-22.
- BANKS, J.A. (1989). Multicultural Education: Characteristics and goals. En J.A. Bank y, CH. A. McGee (Eds.): *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (pp. 3-28). Allyn and Bacon. Boston.
- BARTON, L. (Comp.) (1998): *Discapacidad y sociedad*. Morata. Madrid.
- BIKLEN, D. (2000). Constructing inclusion: lessons from critical, disability narratives. *International Journal of Inclusive Education*, 4(4), 337-353.
- BOOTH, T. (1996). Stories of exclusion. Natural and unnatural selection. In E. Blyth & J. Milner (eds.): *Exclusions from school* (pp. 21-36). Routledge. London.
- BOOTH, T. (1998a). The poverty of special education: theories to the rescue? In C. Clark; Dyson, A.; A. Millward (Eds.). *Towards inclusive schools?* (pp. 79-89). Routledge. London.
- BOOTH, T. (1998b). El sonido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje. En L. Barton (Comp.). *Discapacidad y Sociedad* (pp. 253-271). Narcea. Madrid.
- CLARK, C.; DYSON, A.; MILLWARD, A. (Ed.) (1998). *Theorising Special Education*. Routledge. London.
- CLARK, C.; DYSON, A.; MILLWARD, A. y ROBSON, S. (1999). *Theories of inclusion*.

theories of schools: deconstructing and reconstructing the 'inclusive school? British Educational Research Journal, 25(2), 157-177.

CHRISTENSEN, C. RIZVI, F. (Ed.) (1996). Disability and the Dilemmas of Education of Justice. Open University Press. Buckingham.

CORBETT, J. (1996). The language of Special Needs. Falmer Press. London.

DANIELS, H. (Ed.). (2000). Special Education Re-formed. Beyond Rhetoric? Falmer Press. London.

DELORS, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Santillana, Ediciones UNESCO. Madrid.

DÍAZ-AGUADO, M.J.; ANDRÉS, T. (1999). Aprendizaje cooperativo y Educación Intercultural. Investigación-Acción en Centros de Primaria. Psicología Educativa, 2(5), 141-200.

DÍEZ GUTIERREZ, E. J. (1999): Integración/Desintegración. Organización y Gestión Educativa, 5, 3-8.

DYSON, A. (1998). Theories of inclusion, theories of schools: deconstructing and reconstructing the "inclusive School. Paper presented to the Pacific Coast Research Conference, San Diego, California, 5-8 February.

ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1990). El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar (pp. 189-221). Barcelona: Areas y Dptos. de Didáctica y Organización Escolar de Cataluña.

FALVEY, M.A.; GIVNER, C.C.; KIMM, C. (1995). What Is an Inclusive School? In R.A. Villa & J.S.Thoudand (Ed.): Creating an Inclusive School (pp. 1-12). ASCD. Alexandria.

FOREST, M.; PEARPOINT, J. (1992). Putting all kids on the MAP. Educational Leadership, 44(3), 26-31.

GARTNER, A.; LIPSKY, D. (1989). New conceptualizations for special education. European Journal of Special Education, 4(1), 16-22.

GIMENO SACRISTAN, J. (1988a). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Morata. Madrid.

GIMENO SACRISTAN, J. (1988b). El currículum como marco de la experiencia de aprendizaje escolar. En C. Coll, M.A. Santos, J. Gimeno y J. Torres: El marco curricular en una escuela renovada (pp. 33-55). MEC - Editorial Popular. Madrid.

- GÓMEZ LLORENTE, L. (1998). *Comprensividad y Diversidad I*. Aula Sindical 2001, (15.11.1998), 20-21.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T. (1996). Planificación de centro y atención a la diversidad. En N. Illán (Coor.): *Didáctica y Organización en Educación Especial* (pp. 45-68). Aljibe. Málaga.
- MARCHESI, A., MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza Editorial. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990). *Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE)*. Centro de Publicaciones del MEC. Madrid.
- MORTIMORE, P. & at. (1988). *School Matters: The Junior Years*. Open Books. Wells.
- MORRIS, J. (1991). *Pride Againsts Prejudice*. New Society. Philadelphia.
- OLIVER, M. (1990). *The Politics of Disablement*. MacMillan. Basingtoke.
- RUTTER, M. & al. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects an Children*. Havard Univesity Press. Cambridge.
- SAPON-SHEVIN, M. (1995): Why gifted Students Belong in Inclusive schools. *Educational Leadership*, 52(4), 64-70.
- SELLIN, B. (1995). *I Don't Want To Be Inside Me Anymore: Messages from an Autistic Mind*. Basic. New York.
- SKRTIC, T.M. (1991): Students with special educational needs: Artifacts of the traditional curriculum (pp. 20-42). In M. Ainscow (Ed.): *Effective schools for all*. Fulton. London.
- SLEE, R. (Ed.) (1993a): *Is there a desk with my name on it? The Politics of Integration*. Falmer Press. London.
- TOMLINSON, S. (1996). Conflicts and dilemmas for professionals in special education. In C. Christensen & F. Rizvi (Ed.): *Disability and the Dilemmas of Education of Justice* (pp. 175-186). Open University Press. Buckingham.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. UNESCO. París.
- VALENCIA, R. (1997). *The Evolution of Deficit Thinking: Educational Thought and Practice*. Falmer Press. London.
- VILLA, R.A.- THOUSAND, J.S. (1992): *Restructuring for Caring & Effective Education*. Paul Brookes. Baltimore.

VILLA, R.A.; THOUSAND, J.S. (1995). The Rationales for Creating Inclusive Schools. In R. A. Villa and J. S. Thousand (Ed.): *Creating an Inclusive School* (pp. 28-44). ASCD. Alexandria.

VLACHOU, A. D. (1999): *Camino hacia una educación inclusiva*. La Muralla. Madrid.

WANG, M.; REYNOLDS, M.; WALBERG, H. (1995). Serving Students at the Margins. *Educational Leadership*, 52(4), 12-17.