

# Entre todos

*M<sup>a</sup> Paz Castro Robles y Manuel González González*

*Maestra, Licenciada en Psicopedagogía. Maestro, Lic. en Geografía e Historia, Doctor en Pedagogía.*

## RESUMEN

En las páginas que siguen se pretende justificar la pertinencia y la necesidad de que la educación, de, con, para y entre todos, se convierta, realmente, en motor de cambio social a partir del reconocimiento efectivo de la universalidad de dicho derecho, concretando las bases reales y los pasos más seguros y adecuados, en la debida y siempre mejorable atención educativa a la diferencia.

## 1. INTRODUCCIÓN

*“El día que logremos desplazar la cultura de la fuerza, de la imposición, de la violencia, de la guerra, por la cultura de la tolerancia, del diálogo y de la paz, entraremos en una nueva época, en la que los seres humanos habrán alcanzado la altura de su grandeza” (Mayor Z.; 1999; 169)*

Sí, ciertamente, *“el presente no es más que la realización de utopías pasadas”*, creemos que tenemos todas las licencias para caminar con firmeza hacia uno de los más grandes e insatisfechos sueños de la humanidad: afianzar la convivencia.

Hoy como nunca preocupa la convivencia social. Resulta una inquietud alarmante en muchos lugares del planeta la existencia de minorías excluidas de la sociedad establecida, constituyendo un reto para todo el mundo.

Mientras que las diferencias son cualidades individuales, las desigualdades son un producto social. Actualmente nos encontramos con grupos o países dominantes, situados en el vértice de una estructura social jerarquizada basada en relaciones sociales de poder.

Esta situación ha terminado por marginar y desintegrar socialmente a la mitad de la población mundial.

Víctimas de esta exclusión son todos aquellos seres humanos a quienes se niegan los beneficios de las instituciones sociales; bien sea por razón de clase, género, raza, bien sea por cuestiones de índole religiosa, política, cultural, económica o social.

Como consecuencia nos encontramos con numerosos grupos sociales a los que se les privan de derechos fundamentales y mundialmente reconocidos (como el de la educación y la salud), marginándolos de los beneficios de los que dispone la ciudadanía.

Por lo tanto, parece necesario, nos atreveríamos a decir imprescindible:

- 1-. Asumir y asentar la idea de que la diversidad humana es una realidad enriquecedora, no un problema: la diversidad personal y cultural es consustancial al ser humano (existen diferentes formas de pensar, sentir y convivir); esta diversidad puede mejorar, per se, el intercambio comunicativo, por lo que es necesario eliminar tendencias homogeneizadoras que niegan la diversidad y no contribuyen a la equidad reproduciendo modelos impuestos por grupos dominantes.
- 2-. Si bien es cierto que el sistema educativo y cultural no puede desligarse de la sociedad en la que se inserta, ello no obsta para que aquél se proponga la mejora de las condiciones sociales.

La sociedad actual se encuentra sometida a cambios que desafían el funcionamiento del sistema escolar, pero esta situación no justifica que la educación deba mantener una lógica económica donde se sigue clasificando al alumnado según su rendimiento académico y son los grupos sociales mejor situados los que obtienen mejores resultados y expectativas, por tanto, producto de una lógica positivista, mecanicista y mercantilista. Antes, al contrario, ha de ser la lógica educativa, de transformación y avance social, la que posibilite remover las estructuras y propicie el cambio social.

- 3-. Sólo la esfera pública permite promover estructuralmente los objetivos igualitarios: el derecho a la enseñanza no puede ser potenciado de forma privada, ya que éste se constituye como inalienable de todo ser humano.
- 4-. Ante los cambios sociales -signo de los tiempos-, la escuela, además de proporcionar una vía equitativa de incorporación a la sociedad, debe de transmitir una visión transformadora de la misma con el objetivo de superar las diferencias y desigualdades sociales.

Desde esta perspectiva global de la sociedad, se manifiesta la necesidad de que la educación adquiriera un compromiso más allá de sus limitaciones, lo que nos remite al principio rector de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994): *“debe acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones personales. Debe acoger a todos los niños, independientemente de sus diferencias, normalizados, discapacitados, desfavorecidos o marginados”*

## 2. HACIA EL COMPROMISO CON LA EDUCACIÓN PARA TODOS

Los cambios culturales necesarios para conseguir unas escuelas capaces de escuchar y responder a las voces silenciadas son, en muchos casos, profundos.

Las culturas escolares tradicionales, respaldadas por estructuras rígidas de organización, el aislamiento de los docentes y elevados niveles de especialización de un profesorado muy dedicado a unas tareas predeterminadas, plantean serios problemas cuando se enfrentan con circunstancias imprevistas o insuficientemente conocidas, por asistemáticas.

Por otra parte, la presencia de niños que no se adaptan bien a la oferta de la escuela constituye una buena justificación de la escuela tradicional, técnica y reproductora, más preocupada por la selección que por la atención educativa integral. Al optar por una organización excluyente de todos los individuos con dificultades, provoca una organización paralela de centros específicos para cada una de las deficiencias, organización paralela que puede existir todavía en la mente de algunas familias y de no pocos profesores de escuelas integradoras (“ los niños de integración”, “el profesor de especial”, etc.)

La idea de que los problemas de la discapacidad son más sociales que individuales, y de que emanan de la opresión que ejerce la sociedad más que de las limitaciones de los individuos, constituye una parte esencial del proceso de desarrollo de una comprensión diferente de las respuestas sociales a la discapacidad. Sólo a partir de aquí se puede poner en marcha una escuela para todos en condiciones de igualdad y justicia.

Mientras que la diferencia es intrínseca a todo ser humano, la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son potenciadas por el ambiente social.

En este sentido, “se requiere la actuación social, y es responsabilidad colectiva hacer las transformaciones oportunas para la participación plena de las personas con discapacidad en todas las áreas de la vida social. La cuestión se sitúa, por lo tanto, en el nivel de las actitudes y de la ideología, y requiere cambios sociales, los cuales se transforman, en el nivel político, en una cuestión de derechos humanos”.

Como señala Delors (1996; 59): *“La educación puede ser un factor de cohesión social si procura transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser (ella misma) un factor de exclusión social”*

El movimiento de una escuela que pueda ofrecer respuesta a todas las personas, en esta línea, asume una nueva concepción de la mal llamada Educación Especial, con implicaciones para la Organización Escolar que se pueden concretar en aspectos como:

- un nuevo modelo educativo, en el que las necesidades del alumno y la respuesta adecuada se relacionan e incardinan en el contexto escolar y social;

- función de la escuela, centrada en el desarrollo integral de todos los alumnos, cualesquiera que sean sus características individuales y sociales;
- servicios educativos, ordinarios y específicos, relacionados con el currículo;
- respuesta educativa articulada en el Proyecto de Centro, compartido por toda la comunidad educativa;
- participación efectiva de los padres en el Centro Escolar;
- implicación de la comunidad en la acción educativa relacionada con la atención a la diferencia, que no es más que una característica intrínseca a todo ser humano;
- defensa de los derechos de todas las personas.

Esta nueva concepción de la atención a la diversidad ha de extenderse, desde el derecho a la educación, a todas aquellas instituciones que prestan servicios y apoyos de tipo educativo a personas con limitaciones de cualquier índole.

### **3. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO: DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN**

Actualmente y en sintonía con los avances de la investigación y la práctica internacionales en la esfera educativa, el desarrollo de la integración en el marco de una escuela comprensiva ha producido en los últimos años una evolución conceptual -y no sólo- en lo que se entiende por integración.

Este cambio, más que terminológico, define con mucha mayor precisión el modelo de escuela en la que no existen “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, igualdad de oportunidades y a la participación.

Las principales razones de este cambio conceptual, y de implicación vivencial, podrían ser:

- a.- El término inclusión comunica con mayor precisión y claridad lo que hace falta: hay que incluir a todos los niños en la vida educativa y social de sus escuelas y en su entorno sociocultural y no sólo ‘colocarlos en clases normales’.
- b.- En segundo lugar se abandona el término integración porque supone que el objetivo alude a ‘forzar la entrada’ de alguien o algún grupo en la vida normal de la escuela y de la comunidad de la que había sido excluido.

El enfoque de la ‘integración’ presupone la adecuación del alumnado al sistema educativo, a la escuela, mientras que el enfoque inclusivo parte del supuesto de que es el sistema el que se adapta al alumnado, siempre plural, y en singular.

Por lo tanto cuando hablamos de escuelas inclusivas estamos centrando nuestra atención en no dejar a nadie fuera de la vida escolar, tanto en el plano educativo como en el físico o relacional.

- c.- En tercer lugar el centro de atención de las escuelas inclusivas reside en la idea de construir un sistema escolar que esté estructurado para satisfacer las necesidades de cada uno, descansando la responsabilidad de la educación en el personal de la escuela que debe de preparar una respuesta educativa que satisfaga las necesidades de todos los alumnos, sin distinción.

Este cambio obliga a maestros, padres y alumnos a modificar su perspectiva. El problema no se encuentra en la integración de alumnos previamente excluidos sino en cómo propiciar la emergencia de una sistemática comunitaria que promueva el apoyo mutuo.

## 4. JUSTIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Una escuela inclusiva es aquella, pues, que ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su desarrollo académico y personal. Conviene recordar someramente el origen social de cualquier aprendizaje.

Parece claro que los procesos de cambio que harán posible el avance hacia una escuela inclusiva se vertebran en torno al currículo, entendido en sentido amplio, como referente a partir del cual toman sentido las distintas actividades y, en su caso, adaptaciones que se programen (Stainback y Stainback, 1999)

De todas maneras la **inclusión** no puede reducirse a una mera cuestión curricular, organizativa o metodológica; la **inclusión** es más que todo eso, es una manera distinta de entender la educación y, si se quiere, la vida misma y la sociedad; se trata más bien de una filosofía vital, de unos valores convivenciales.

Al respecto, desde UNESCO se hacen las siguientes consideraciones:

- Avanzar hacia la **inclusión** no es esencialmente un trabajo de reestructuración de la educación especial, ni tan siquiera de la integración. Tiene que ver con todos los alumnos y no únicamente con aquellos que tienen necesidades especiales. Tampoco es algo que pueda ser considerado como un objetivo en sí, sino más bien un intento de mejorar la calidad de todo el **sistema educativo** para que pueda atender convenientemente a todos los alumnos.
- No es una cuestión puramente de recursos, aunque éstos sean necesarios.
- La educación inclusiva tiene que ver con la capacidad de “construir” una escuela que responda a la diversidad de necesidades de los alumnos.
- La **inclusión** supone la reorientación de los servicios especiales y del conocimiento experto, más que su abandono.

- La educación inclusiva es vista como un proyecto de la comunidad y de la sociedad.

Desde esta perspectiva resulta ciertamente complejo señalar con carácter general las finalidades de una escuela inclusiva, en la medida que van a depender de las características del **sistema educativo** y, en definitiva, de la sociedad. De todas maneras, pueden contemplarse las siguientes:

- Conceptuar de forma diferente las necesidades diversas y siempre diferentes del alumnado.
- Reconocer y valorar las especificidades presentes en todos y cada uno de los alumnos.
- Procurar la participación de todos los alumnos y alumnas en el currículo, de acuerdo con las características personales de cada uno de ellos.
- Desarrollar la institución a partir de la reflexión compartida del profesorado, así como promoviendo su formación.
- Buscar vías alternativas e innovadoras para mejorar la práctica en el aula, a partir de la experiencia del profesorado y del trabajo cooperativo.

Por otra parte, como colofón de este epígrafe, y aunque sea de forma breve, es conveniente referirse a las razones que sustentan el movimiento hacia una escuela inclusiva. Ciertamente son varias y de naturaleza distinta.

Por un lado, desde un punto de vista psicopedagógico, existe una concepción del desarrollo de origen social; es decir, se reconoce la importancia decisiva de la interacción para el aprendizaje; la responsabilidad de los adultos al determinar la naturaleza de las experiencias que se ofrecen al alumnado es decisiva, por lo que se atribuye a la escuela un papel clave como contexto y pretexto de desarrollo.

Por otro, la reflexión sobre la práctica en la atención de las diferencias individuales ha llevado a los profesionales a atribuir mayor responsabilidad a los aspectos más institucionales, que afectan al centro como **sistema**, que a los puramente individuales.

De una visión más centrada en el “individuo que se integra” se pasa a una concepción de centro que responde de forma diferencial y eficaz a las distintas necesidades de los alumnos.

En nuestro país esta realidad se inserta plenamente en el principio de comprensividad que caracteriza la reforma planteada en la LOGSE y que, paulatinamente, se va vigorizando a raíz de los primeros resultados visibles.

Existen además razones de tipo ético que claman por el derecho a la participación social de todas las personas; nunca las condiciones personales de discapacidad o de etnia, religión o sexo pueden ser motivo de exclusión.

## **5. PRESUPUESTOS DE LA INCLUSIÓN**

El enfoque inclusivo reconoce y valora las diferencias individuales y las concibe como un motivo de desarrollo educativo susceptible de generalización.

Sin embargo, llevar a la práctica este enfoque, hacer realidad una escuela para todos que garantice la igualdad de oportunidades, no es tarea fácil ya que implica cambiar las formas de entender la educación por parte de todas las instancias implicadas, supone concretar de hecho el fácilmente verbalizable compromiso.

Estos cambios no pueden ser fruto solamente del esfuerzo individual de los profesores o de las actitudes positivas del conjunto de la comunidad educativa de una escuela. Es más bien la expresión del desarrollo de un trabajo colaborativo en el que se pone de manifiesto la certeza de que todos los alumnos pueden aprender siempre que se les proporcionen las condiciones adecuadas y, al mismo tiempo, alcanzar un común, sí, grado de desarrollo educativo. Esto implica dejar atrás la imagen de las actuaciones instructivas, centradas en la enseñanza, carentes de sentido y descontextualizadas de la realidad, para dar paso a un nuevo proceso que explicita la oportunidad de beneficiarse junto con los demás, de aprender no sólo conocimientos, sino sobre todo vivencias sistemáticas, compartidas, solidarias y de ayuda que emergen a partir del sentimiento de pertenencia y de co-responsabilidad en el grupo.

Las condiciones o, lo que es lo mismo, el texto y el pre/texto para poder resolver este reto educativo se sitúan en tres niveles diferentes estrechamente interrelacionados: el con/texto social y cultural, el con/texto del centro educativo y el con/texto de aula.

### **CONTEXTO SOCIOCULTURAL**

A lo largo de la historia –y la geografía- se han venido desarrollando planteamientos ideológicos que han marcado la forma de comprender el significado de la educación y el modo de ofrecer soluciones ante las dificultades.

Cabe apuntar brevemente, entre ellas, la liberal, que acentúa la competencia entre los centros y los resultados académicos de los alumnos, empuja a los centros a seleccionar/clasificar a los alumnos, etc. Cuando los planteamientos liberales son los dominantes en una sociedad, las dificultades para elaborar proyectos inclusivos son mayores. Por el contrario las ideologías pluralistas o igualitarias otorgan importancia no solamente al rendimiento académico de los alumnos sino también a su socialización y formación en actitudes solidarias, tienen en cuenta el medio social en el que está situada cada escuela y valoran especialmente el hecho de ofrecer una buena educación para todos los alumnos.

Las estrategias de intervención en el marco de la ideología igualitaria/pluralista de las escuelas inclusivas, tiene que centrarse en el desarrollo de programas coordinados tanto sociales como económicos y laborales que busquen reducir las barreras que dificultan la integración social.

## CONTEXTO EDUCATIVO

Los padres, los profesores y alumnos desempeñan un papel primordial en la creación de estructuras más abiertas y democráticas, cuya condición de fondo, la participación, viene a ser circunstancia <sine qua non> para el adecuado desarrollo convivencial.

Los profesores no se pueden limitar a presentar el currículo, pues son, en último término, la llave que abre la puerta del cambio educativo y de la mejora de la escuela. De hecho, las expectativas de los maestros, sus sensibilidades, sus prioridades y valores aportan sus muchos granos de arena a la calidad de las experiencias de los aprendizajes de todos los alumnos y, consecuentemente, éstas influyen sobre lo que se enseña. Así la creación de prácticas inclusivas requiere un compromiso basado en el intercambio, la reflexión y el trabajo en equipo.

La tarea educativa de formar a personas capaces de entender, transformar y participar en el mundo que les rodea no puede recaer solamente en la responsabilidad de los profesores; por lo tanto está clara la importancia de la familia en la formación de sus hijos. La interacción de intereses entre la familia y la escuela propicia el proceso educativo, por lo que es fundamental establecer un diálogo de mutua colaboración que permita compartir expectativas y esfuerzos de ambas.

## CONTEXTO PRÓXIMO RELACIONAL

Desde esta perspectiva, si cada centro y cada aula son entornos plurales, en apariencia, con objetivos comunes entre todas las personas que los integran, parece necesario potenciar la ayuda que los propios compañeros se pueden proporcionar para la construcción de conocimientos, bien a través de trabajo en grupos cooperativos bien a través de la acción tutorial por parte de otro alumno.

El éxito de este tipo de actuaciones depende, en gran medida, del conocimiento y el respeto mutuo, de la empatía hacia la perspectiva ajena. La sensibilidad y la comprensión de los otros se incrementa por el reconocimiento y valoración de las diferencias, no por ignorarlas.

Insistiendo, la diversidad no se ve –ni en el entorno, ni en el centro ni, por supuesto, en el aula- como un problema que se debe superar, sino como un recurso para incrementar el aprendizaje y la educación de todos, no únicamente de los capaces, sino unificando e incrementando esfuerzos hacia quienes más lo puedan necesitar.

## **6. ESCUELAS INCLUSIVAS, ESCUELAS PARA TODOS, COMUNIDADES EDUCATIVAS**

Como apunta la UNESCO la <educación para todos> se percibe, en ocasiones, como interesada por todos los alumnos, excepto por aquellos con “necesidades educativas especiales”. Incluso existe una preocupación acerca de que la <educación para todos> se fragmentará aún más con la creación de estructuras separadas para responder a las necesidades educativas de grupos marginados, oprimidos y socialmente desaventajados. De la misma manera, el desarrollo de una educación para las necesidades educativas especiales en términos de una <educación



inclusiva> se ha centrado en la <aceptación> de alumnos con discapacidad y otros que experimentan dificultades de aprendizaje en el sistema educativo. La educación para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación para Todos deben unirse en una tarea común: buscar respuesta a la cuestión de cómo pueden las comunidades, las escuelas y los sistemas educativos alcanzar y responder a la diversidad de los alumnos.

No obstante, en el mundo se están posibilitando respuestas educativas, aunque tímidas aún a nuestro entender, que están logrando incrementar los aprendizajes, difuminar las desigualdades, fomentar la solidaridad, ilusionar al profesorado, a los alumnos y a las familias; o sea, se está avanzando hacia la educación para todos, que sería el desideratum que intentamos propugnar en estas páginas.

Se podría colegir que, por tanto, es posible desarrollar proyectos educativos que contribuyan a superar desigualdades en lugar de limitarse a reproducirlas o aumentarlas. En nuestro ámbito de la civilización occidental ello se correspondería con el paso de la escuela <industrial>, tecnócrata, a la escuela de la imaginación y de la convivencia, a la comunidad educativa.

Las comunidades –en los términos de las últimas aportaciones de la investigación pedagógica- se basan fundamentalmente en el aprendizaje dialógico (un paso más allá del aprendizaje por descubrimiento y significativo y que engloba a ambas avanzando hacia el aprendizaje y la educación humanista).

El primer paso de este camino de cambio ha de ser el compromiso con un nuevo tipo de escuela, producto del diálogo y del consenso entre el mayor número de sectores implicados y abocado hacia la transformación del contexto.

Supone la transformación al basarse en la no aceptación de la imposibilidad de cambio, tanto intrapersonal e interpersonal, como de las estructuras educativas y sociales.

Es una transformación social y cultural porque implica un profundo cambio de actitudes de todas las personas que conforman la comunidad.

Es un proyecto de transformación del centro educativo al partir de la premisa conceptual y, por supuesto, realizable del centro como germen de sociabilidad.

La concepción de la comunidad como entorno, texto, contexto y pretexto educativo favorece y desarrolla el compromiso, la cooperación y la colaboración de todas las personas implicadas en la educación.

Es un proyecto de transformación del entorno al procurar superar los muros de los centros escolares. Se refiere a toda la comunidad en su relación consigo misma como agente educativo.

El objetivo de este proyecto de comunidad que educa y se educa pretende conseguir el desarrollo social no excluyente, oponiéndose a las tendencias dualizadoras actuales. Se procura

la plena y plural participación social desbaratando contraargumentos sociales, culturales o personales para la marginación u olvido de capas sociales o características individuales.

Y para la consecución de dicho objetivo, resulta ineludible el esfuerzo conjunto de todos los agentes sociales a partir de tres premisas fundamentales que venimos apuntando y conviene concretar:

- Aglutinar las responsabilidades de la administración, maestros, alumnos, familias y comunidad local en un esfuerzo común.
- Involucrar a todos los sectores y comprometerlos en las decisiones en relación con los procesos educativos y su realización.
- Reconstruir el proceso educativo compartiendo todos los recursos disponibles en la comunidad.

## **7. CONCLUSIONES**

Pretendemos cerrar este, necesariamente breve, bosquejo, apuntando una somera recapitulación de lo apuntado hasta aquí y abriendo las expectativas derivadas de algunas de las implicaciones de estos planteamientos que, en última instancia, se proponen, como decíamos arriba, afianzar la convivencia desde planteamientos de educación compartida por todo el entramado social, integrando la diferencia como trama y argumento educativo, y prestando la atención debida a aquellas personas que más necesitan el enriquecimiento de la convivencia, ya que a título individual han resultado menos afortunados.

Como hemos venido señalando, y conviene insistir, los centros educativos tienen que convertirse en comunidades que acojan a todos y entiendan que todas las personas tienen algo que aportar al conjunto social. La educación no solo atañe a las escuelas, sino al conjunto social del entorno y al modo de vivir que quieran adoptar las personas. Afecta a los niños que se desarrollarán en una sociedad comprensiva en la que se incluya y se acoja a todas las personas, se apoyen o faciliten las interacciones entre ellos, se potencie y posibilite el diálogo y el conocimiento compartido.

El progreso del centro hacia estas condiciones así como su consolidación y mantenimiento responde siempre a procesos lentos, progresivos, no ajenos a las dificultades, que suponen la negociación compartida de significados por parte del profesorado; en definitiva la toma de conciencia y la responsabilidad de llevar a cabo un conjunto de innovaciones que afectan a todo el centro. Estos procesos podrían resumirse en:

- Implicación de todo el profesorado en las finalidades que se persiguen y consenso en los objetivos. Este proceso compromete tanto la responsabilidad individual como la necesidad de diálogo que incrementa la conciencia de equipo y lo cohesiona.
- Hacer del trabajo colaborativo el instrumento metodológico habitual para generar conocimiento que sirva de forma eficaz para responder a las diferentes necesidades del alumnado.

- Entender las dificultades (la heterogeneidad presente en las aulas) como oportunidades para diversificar la respuesta educativa que puede servirse del potencial de aprendizaje que supone el trabajo cooperativo de los alumnos y la colaboración entre iguales.
- Dotarse de una estructura de centro flexible, capaz de adaptarse a las características y necesidades del alumnado y del profesorado, y de una organización interna que prime la colaboración entre los docentes tanto en la planificación como en el trabajo en el aula, así como que contemple la implicación, la participación y el compromiso social con la tarea educativa.
- Diseñar y promover planes de formación del profesorado, fundamentalmente de centro, que suponga la reflexión sobre la propia experiencia, el autoanálisis de la práctica compartida como generadora de los procesos de cambio y que aboque a afrontar proyectos de trabajo de investigación-acción participativa.

Y ello porque, parafraseando a Hargreaves (1995) <la colaboración transforma el aprendizaje individual en un aprendizaje compartido, posibilita que las estructuras ayuden a relacionarse a las personas, incrementando la capacidad y las oportunidades de aprender, y permiten diseminar los logros educativos>

Por otra parte, el esfuerzo compartido supone la efectiva contribución de todas y cada una de las personas e instancias sociales al desarrollo integral de la comunidad y de cada uno de sus miembros. Así resultaría conveniente, a título de muestra, compartir el conocimiento social, tanto dentro como extraaulas. Del mismo modo, se podrían aunar esfuerzos por poner al servicio de la educación cuantos recursos de toda índole pueda disponer el entorno social, sin más trabas que las que pueda suponer el diálogo que, paradójicamente, las elimina.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

AINSCOW, M. (1993): Las necesidades educativas especiales en el aula. Conjunto de materiales para la formación de profesores. París; UNESCO.

AINSCOW, M. (2000): *The next step for Special Education*. 5es. Jornades Tècniques d'Educació Especial. Barcelona; APPS.

AINSCOW, M. (2001): Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid, Narcea, 2001.

APPLE, M. W. (1997): Educación y poder. Madrid, Paidós.

BLANCO, R. (1999): La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En A. Marchesi; C. Coll y J. Palacios (comps.): Desarrollo psicológico y Educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid; Alianza Editorial.

DELORS, J. *et al.* (1996): La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, Santillana.

FARO, B. y VILAGELIU, M. (2000): *Cap a una escola efectiva per a tots els alumnes*. 5es. Jornades Tècniques d'Educació Especial. Barcelona: APPS.

FLECHA, R. (1997): *Compartiendo palabras*. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona, Piados.

GIMENO, J. (2000): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, Morata.

GINÉ, C. (1998): *¿Hacia dónde va la integración?* Cuadernos de Pedagogía, nº 269, pp. 40-45. Barcelona.

HARGREAVES. (1999): *Profesorado, cultura y modernidad*. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid, Morata.

HEGARTY, S. (1994): *Educación de niños y jóvenes con discapacidades*. Principios y práctica. París: UNESCO.

MARCHESI, A. y MARTÍN, M. (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid; Alianza Editorial.

MAYOR Z., J. (1999): *Los nudos gordianos*. Barcelona, Galaxia Gutemberg/Círculo de L.

PORTER, G. L. (1997): *Critical elements for Inclusive Schools*. En S. J. Pijl, C.J.W. Meijer y S. Hegarty (eds.): *Inclusive Education, a Global Agenda*. London; Routledge Pub.

PORTER, G. L. y STONE, J. A. (2000). *Les sis estratègies clau per al suport de la inclusió a l'escola i a la classe*. 5es. Jornades Tècniques d'Educació Especial. Barcelona; APPS.

STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.

UNESCO. (1994): *Declaración y Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca.

UNESCO (1995): *Las Necesidades Especiales en el Aula*. Conjunto de materiales para la formación de profesores. París; Unesco.

UNESCO (2001): *Open File on Inclusive Education*. París: Unesco.

VARIOS (2002): *Educación Inclusiva (monográfico)* En: *Revista de Educación*, nº 327 (enero-abril) Madrid, MEC.