

LA INCLUSIÓN: UN CAMINO EN CONSTRUCCIÓN

The inclusion: a road to be built

Escola inclusiva; um caminho em construção

M^a Fernanda Ayllón Blanco

mayllonblanco@eulainmaculada.com

Isabel A. Gómez Pérez

isabelgomez@eulainmaculada.com

Universidad de Granada (España)

Luis Rodríguez Fuentes

luispeza@hotmail.es

Consejería de Educación y Ciencia de Andalucía (España)

Recibido: 22/11/2013

Aceptado: 16/12/2013

301

Resumen

La Educación Especial surge ante la necesidad de hacer realidad el derecho de atender a todas las personas por igual. Desde los años 80 del pasado siglo hasta la actualidad, se pueden observar dos movimientos principalmente: por un lado la integración escolar y por otro lado la inclusión. La integración escolar tiene por objeto la educación de alumnos diferentes que no se ajustan a una norma, bien por sus capacidades cognitivas o bien por sus alteraciones sensoriales o motoras, mientras que la inclusión toma como punto de partida el rechazo de políticas, culturas y prácticas que se declinan ante la exclusión. La educación, para poder cumplir con su finalidad ética, debe esforzarse por corregir y aminorar las posibles desigualdades sociales y conseguir una escuela para todos mediante una educación de calidad dentro del marco de la escuela. En el desarrollo del currículo se hace necesaria la adopción de nuevas estrategias docentes, métodos y medios de enseñanza que no pueden ser

prescritas por la Administración sino que deben ser diseñadas por los docentes en sus aulas para sus alumnos.

Abstract

Special education arises from the need to make the right to serve all people equally true. Since the 80s to the present, we see two main movements: first, school integration and inclusion on the other hand. The school aim is the integration of different education pupils who do not conform to a standard, either by cognitive or sensory disturbances or motor skills, while inclusion takes as its starting point the rejection of policies, practices and cultures that are declined to exclusion. Education, to fulfill their ethical purpose must strive to correct and mitigate the potential social inequalities and find a school for all, through quality education within the framework of the school. In curriculum development is necessary to adopt new teaching strategies, teaching methods and means that can't be prescribed by the Administration but must be designed by teachers in their classrooms for their pupils.

Palabras clave: Integración, inclusión, medidas ordinarias y extraordinarias, educación especial

302

Key Words: Integration scholar, inclusive education, ordinary and specific measures, special education

LA INTEGRACIÓN ESCOLAR, PRECEDENTE DE LA INCLUSIÓN

La Educación Especial (EE) ha recorrido una trayectoria evolutiva en la praxis donde podemos observar una doble visión: la integración escolar y la inclusión. Tradicionalmente todas las sociedades han contemplado la existencia de personas diferentes derivadas de sus dificultades. Desde los años 80 y 90 del siglo pasado muchos profesionales, padres y personas con discapacidad han luchado contra la idea de que la EE estuviese encriptada en un mundo aparte de la educación general y dedicada a un número reducido de alumnos señalados como discapacitados o con necesidades educativas especiales. Actualmente podemos comprobar que socialmente la educación sigue avanzando sin embargo se puede corroborar un incremento en diferencias

educativas entre grupos sociales y territoriales ante evidencias demostrables de cómo el sistema educativo no atiende por igual a todas las personas. Podríamos decir que dentro de la EE encontramos dos tendencias representativas, por un lado la integración escolar y por otro lado la inclusión.

La integración ha sido percibida como la forma de lograr y hacer realidad el principio de normalización. La educación de alumnos diferentes que no se ajustaban a una norma, bien por sus capacidades cognitivas o bien por sus alteraciones sensoriales o motoras, hizo que la EE, en un principio se identificase con los tratamientos y/o rehabilitación de personas disminuidas, cuya demanda de atención especializada reforzó el concepto mismo de EE como una actividad educativa independiente del sistema general. La idea tradicional de la EE como sistema diferenciado ha sido sustituida en las últimas décadas por una nueva concepción donde la EE pasa a estar integrada en el sistema educativo general. Esta nueva concepción surge de la consideración del alumno como sujeto de la educación y no como objeto de la misma. Sin embargo el objeto de la integración escolar no se ha logrado totalmente debido a la exclusión en determinados casos y momentos de estos alumnos. Por ello, nace con fuerza la necesidad de buscar un camino que incluya y no excluya a ningún alumno. Cada vez más, la educación inclusiva gana adeptos y se convierte en un movimiento imprescindible actualmente en la sociedad, dado que representa el rechazo de políticas, culturas y prácticas que se declinan ante la exclusión. La educación, para poder cumplir con su finalidad ética, debe esforzarse por corregir y aminorar las posibles desigualdades sociales y conseguir una escuela para todos mediante una educación de calidad dentro del marco de la escuela inclusiva.

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA FRENTE A LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

La integración ha sido concebida como un camino para conseguir el principio de normalización educativa. Las instituciones socioeducativas luchan por la incorporación de los alumnos con discapacidad a la escuela ordinaria con el fin de conseguir el máximo desarrollo del potencial de sus capacidades, contribuyendo de este modo a que estos alumnos aproximen su experiencia a la vida de las personas consideradas como normales. Esta aproximación a la “normalidad” dependerá del grado de discapacidad y de las condiciones socioculturales que lo rodeen, así como de los recursos y momentos que se les

ofrezcan estas ayudas. Puede considerarse la integración escolar como una consecuencia lógica de las transformaciones ocurridas en nuestra nación, fundamentalmente, durante los treinta últimos años. El desarrollo que se ha producido en las ciencias médicas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas ha contribuido a la motivación y la transición de destacados planteamientos educativos.

La educación de los alumnos diferentes que no se ajustaban a una "norma", bien por sus capacidades cognitivas o por sus alteraciones sensoriales o motoras, hizo que la EE, en un principio, se identificase con los tratamientos y/o rehabilitaciones de las personas disminuidas, cuya demanda de atención especializada fortaleció el concepto mismo de EE como actividad educativa independiente del sistema general. Este enfoque determinó que la educación se convirtiese en un subsistema separado del sistema educativo general, configurándose una estructura administrativa cada vez más autónoma y sofisticada. La idea tradicional de la EE como sistema diferenciado se ha sustituido en las últimas décadas por una concepción donde el alumno queda integrado en el sistema educativo general. Esta nueva concepción nace al considerar al alumno como parte de la educación y no como objeto de la misma. Se le reconoce como ser diferenciado e independiente, valorando sus características y respetando los derechos que como persona posee. Gracias al reconocimiento de los derechos humanos individuales se ha propiciado la aparición de una filosofía liberadora, que desde el terreno de la EE se ha transformado en su desinstitucionalización, provocando de esta manera una profunda reforma de la institución escolar tomando como punto de partida el respeto al principio de la ubicación. La defensa a ultranza de los derechos humanos individuales han propiciado el surgimiento de una filosofía liberadora, que en el campo de la EE, se tradujo en su desinstitucionalización, lo cual provocó una reforma radical de la institución escolar a partir del respeto al principio de la ubicación no restrictiva, lo que se manifiesta en la convicción de que, en términos generales, es preferible que las personas discapacitadas sean incluidas en programas ordinarios y no en programas especiales, siempre que se les procuren los apoyos necesarios y se programe de acuerdo con sus necesidades específicas.

La visión de estos derechos ha reafirmado el principio de que la educación, al menos a ciertas edades y en niveles básicos, constituya una obligación pública

y un derecho social. Por otra parte, y en esta misma dirección, se ha reconocido y proclamado la igualdad de todas las personas frente a las leyes, así como el derecho a una igualdad de oportunidades para todos y el acceso a los servicios públicos sin ningún tipo de discriminación. Esta evolución ha conducido a muchos países, incluido el nuestro, a reconocer el derecho que todo niño tiene a la educación y a la inclusión educativa en el ordenamiento jurídico institucional. De esta concepción innovadora se desprenden opiniones contradictorias: por una parte, hay quienes se resisten al cambio, manifestando una actitud donde se defiende la continuidad del sistema de EE tradicional, desarrollado en centros específicos desvinculados del sistema ordinario; y, por otra, quienes están a favor del desmantelamiento del sistema, para hacer efectivo el proceso de integración escolar, asumiendo el riesgo de no disponer de los recursos necesarios que todo cambio exige. Los que somos partidarios de esta nueva concepción estamos convencidos de que los inconvenientes que se puedan derivar para la educación de personas disminuidas en la escuela ordinaria serán menores que los que se pueden desprender de una escolarización en instituciones especiales. Sin embargo, difícilmente se podrá llevar a cabo la integración del alumnado con discapacidad en la escuela ordinaria si ésta no es capaz de cambiar sus estructuras, modificar sus actitudes, flexibilizar su currículum, actualizar sus objetivos, etc. convirtiéndose en una organización abierta a la comunidad. La institución escolar debe transformarse en una estructura educativa capaz de ofrecer a todos los alumnos la atención y los recursos necesarios, por lo que deberá modificar necesariamente aquellos aspectos que puedan incidir negativamente, ya que el currículum formativo que se desarrolla en las escuelas está condicionado y moldeado por los esquemas organizativos vigentes, por el modo en que los docentes trabajan y por las relaciones que entre todos estos elementos se establecen (Escudero, 2002).

No se debe reducir la integración escolar a un hecho físico sino que debe propiciar una convivencia, una participación en las experiencias comunes de la colectividad, permitir el compartir experiencias y la escuela con sus iguales, coincidir en el mismo lugar de trabajo, tener ilusiones colectivas, participar de las mismas actividades de tiempo libre y, en definitiva, beneficiarse de los mismos servicios sociales que el resto de la comunidad. No es tarea fácil conseguir estos objetivos, ni queda libre de atravesar dificultades. Con frecuencia se suelen encontrar prejuicios discriminatorios, dificultades técnicas,

derivados a menudo de la carencia de recursos humanos o materiales, etc., pero estas dificultades pueden y deben ser superadas para responder a las cambiantes necesidades y a las demandas que plantea el alumnado. Se trata de alcanzar, como establece la LOE (2006), que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible en todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades, al tiempo que se les garantiza una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios para mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto. La nueva concepción de EE apuesta por un enfoque cultural e integrador frente a la EE tradicional centrada en los déficits de los alumnos cuyas características significativas son:

- No basarse en las deficiencias sino en las diferencias.
- No refugiarse en un sistema paralelo-diferente sino común-único-calidad.
- Sin potencial proyección segregadora sino radicalmente integradora.
- Énfasis en la real diversidad frente a la falaz homogeneidad de grupos.
- Centrada en el contexto, no solo en el sujeto (al que incluye, claro está).
- Desarrolla capacidades y competencias, no intenta paliar los déficits.
- Apuesta por escolarización en centros ordinarios en aula común.

El movimiento de la integración escolar ha permitido que la respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (neae) se proporcione fundamentalmente desde los centros ordinarios y no desde las instituciones específicas, creadas para tal fin. La puesta en práctica del principio de normalización en la escolarización de alumnos con discapacidad impulsó un cambio importante en el ámbito de la EE, principalmente en cuestiones relacionadas con su organización. Sin embargo, este planteamiento, en la actualidad, se entiende como una acción insuficiente, por cuanto podría restringirse a la integración educativa de aquellos alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje por razones derivadas de su discapacidad física, psíquica o sensorial; olvidándose, en cierto modo, de aquellos otros que también pueden demandar una atención educativa personalizada, por razones muy dispares. En los últimos años surge un movimiento más integrador como es la escuela inclusiva, en busca de una mayor participación y aceptación de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo que reclama el

derecho a una educación que defiende la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, independientemente de sus características personales y sociales. La sustitución del término integración por el de inclusión está motivada por diferentes causas intrínsecas al último: a) todos los alumnos deben participar en la vida educativa y social de las escuelas del barrio, y de la sociedad en general; b) toma como punto de partida integrar a alguien o algún grupo en la vida normal de su comunidad o escuela de la que ha sido segregado o excluido; c) el centro de atención de la educación inclusiva es construir un sistema que incluya a todo el alumnado y que permita satisfacer las necesidades de cada uno, d) centra la atención en cada uno de los miembros de la comunidad educativa. La inclusión no sólo pretende ayudar al alumno con discapacidad, sino que su interés está centrado en el apoyo a las necesidades de cada miembro de la escuela. Los objetivos que asume la escuela inclusiva son: desenmascarar la supuesta integración escolar con ideales democráticos, mitigar el enfoque médico predominante, buscar una mayor equidad, justicia curricular y lucha contra la desigualdad, demandar una educación de calidad para todos, asumir que la educación inclusiva no es exclusiva de alumnos con discapacidad sino de todos los alumnos sin excepciones, salvaguardar el principio de normalización educativa, apostar por una educación en ambientes no restrictivos, ofrecer una respuesta educativa de calidad a la diversidad del alumnado, eliminar el uso de etiquetas para identificar a los alumnos, acentuar el papel de los recursos, apoyos y servicios educativos para atender a la diversidad, y conseguir la integración social de los discapacitados.

Como señalara Scrtic (1995), los debates sobre la inclusión no constituyen solo reflexiones sobre la eficacia o mejora de las prácticas sino profundos análisis sobre los fundamentos ideológicos de esas prácticas. Para Marchesi (1999), el movimiento de la escuela inclusiva propugna dos ideas claves: todos los alumnos deben ser educados en la misma escuela y la necesidad de acometer una reforma global del sistema educativo. Las razones que justifican el auge de este movimiento, de acuerdo con este autor, son de tipo ideológico y se asientan en la Declaración Universal de los Derechos Humanos: los poderes públicos deben garantizar una enseñanza integradora y no segregadora, que culmine con la integración sociolaboral de todos los individuos. Se apuesta, pues, por una enseñanza de calidad, en la que no deben escatimarse esfuerzos para conseguirlo, lo que implica una permanente transformación de las estructuras socio-escolares que sustentan los sistemas educativos.

En la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada en Salamanca (UNESCO, 1994, IX) se señala que las escuelas ordinarias de carácter inclusivo *"son el medio más efectivo de combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de bienvenida, construyendo una sociedad inclusiva y alcanzando la educación para todos; además proporcionan una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejoran la eficacia y, en último término, la relación coste-efectividad de todo el Sistema Educativo"*. Conseguir escuelas inclusivas se ha convertido en una aspiración permanente de quienes defienden la equidad en la educación; en las que convivan y aprendan alumnos de diferentes culturas, condiciones y capacidades, desde los más dotados hasta los discapacitados (Marchesi, 2000). Por ello, la "Escuela de/para Todos" es algo más que una escuela organizada de manera diferente a la tradicional. Es la escuela de la diversidad, que reclama una reorganización global de los servicios educativos y un cambio de mentalidad, ideológico, cuyas ideas clave podrían concretarse en las siguientes (Salvador, 1998, 553):

- Los deberes de la sociedad para con todos sus ciudadanos, asumiendo la diversidad como una característica constitutiva de los mismos.
- La necesidad de concebir las instituciones como parte de la comunidad y no como sustitutas de ella.
- La orientación de la educación hacia un equilibrio entre la dimensión individual y social.
- La igualdad de derechos en el acceso a la educación, a la escuela de su barrio, de su entorno, para la participación en la propia cultura.
- El tipo de formación que ha de proporcionar la escuela, no sólo académica sino también con una proyección en la vida social.
- Se cuestiona si las técnicas especiales sólo pueden usarse en centros e instituciones especiales.
- Se plantea la participación social de los padres en las decisiones educativas sobre sus hijos.

En definitiva, si lo que se persigue es educar a ciudadanos para la sociedad actual, se requiere, como señala acertadamente Darling-Hammond (2001, 42), dos cosas: enseñar para la comprensión (enseñar a todos y no a unos pocos) y enseñar para la diversidad (enseñar para que todos accedan al conocimiento y aprendan a vivir juntos de manera constructiva), lo cual significa: "1) *rediseñar las*

escuelas de forma tal que su foco sea el aprendizaje de los estudiantes, la creación de un buen clima de relación, y la estimulación de un trabajo intelectual serio y profundo; 2) recrear una profesión docente que garantice que todos los profesores poseen el conocimiento y el compromiso necesario para enseñar bien a los alumnos diferentes y 3) fortalecer equitativamente a los centros de modo que dediquen sus mejores energías a la enseñanza y al aprendizaje en vez de a la satisfacción de ciertos requerimientos burocráticos del sistema". Según Vislie (1995; 1996), los países occidentales han desarrollado dos tipos de estrategias en los últimos años, en relación con el proceso de integración educativa: 1) la integración debe permitir una reforma profunda de la EE. Los países que participan de esta orientación serían Alemania, Holanda, Bélgica e Inglaterra, y su objetivo consistiría en trasladar a las escuelas ordinarias los servicios de la EE; 2) la integración escolar demanda una profunda reforma de la escuela ordinaria para hacerla posible. Los países que utilizan esta estrategia son Italia, Suecia, Noruega, Dinamarca y Estados Unidos.

En España, de acuerdo con Marchesi (1999), el proceso de integración escolar se inicia optando por la primera de las estrategias citadas, como se aprecia en la promulgación del R.D. 334/85 de Ordenación de la Educación Especial y posteriormente se sigue la segunda estrategia, como lo demuestra la promulgación de la LOGSE (1990). En efecto, el movimiento de la escuela inclusiva permite superar la vieja dicotomía integración "sí" versus integración "no" al subrayar la universalidad de la educación y al cuestionar definitivamente las actitudes discriminatorias y segregadoras con el deseo de construir una sociedad más justa y plural, en la que la educación común de todos sus ciudadanos se considera un objetivo prioritario e irrenunciable. Esta visión integradora de la educación, que se apoya en el derecho del alumno a recibir la educación en el marco de la escuela ordinaria, representó un nuevo impulso del término "necesidades educativas especiales". En este sentido, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada en Salamanca (1994), recoge en su Declaración final lo siguiente: "*Durante estos últimos 15 ó 20 años, ha quedado claro que el concepto de necesidades educativas especiales debía ampliarse a fin de incluir a todos los niños que, sea cual fuere el motivo, no se benefician de la enseñanza escolar*". En resumen, haciendo un recorrido histórico, el devenir de la EE en España transcurre por los siguientes periodos: 1) hasta 1970: marginación total de los alumnos discapacitados; 2) desde 1985 a 1990: Integración progresiva de los

alumnos minusválidos (movimiento integrador) y 3) desde 1990: integración plena de la EE en el sistema educativo y moderada apuesta por una escuela inclusiva. De lo expuesto se puede inferir que la escuela inclusiva se perfila en la actualidad como un modelo eficaz para hacer realidad el derecho de todos los alumnos a recibir una educación integradora y de calidad. Las razones que justifican su defensa se pueden concretar en las siguientes peculiaridades:

- La idea de pertenencia a un grupo y de que todos pueden aprender en la cotidianidad del centro.
- Todos se rigen por las mismas reglas: igualdad, justicia y respeto.
- Adaptación de la enseñanza a las peculiaridades del alumno y flexibilización de la intervención.
- Recepción de los apoyos dentro del aula ordinaria.
- La comprensión de las diferencias es la base del respeto y del enriquecimiento mutuo.

Poner en marcha una verdadera escuela inclusiva no es una tarea fácil ya que supone llevar a cabo importantes cambios en los centros educativos y que afectan tanto al alumnado, como al profesorado como a la sociedad en su conjunto (Gallego y Rodríguez, 2012). Con fundamento en esas repercusiones de una educación inclusiva, se podrían señalar estrategias que contribuyen a su existencia (Stainback y Stainback, 1990):

1. Diseñar y desarrollar una filosofía en la escuela, basada en la igualdad, la solidaridad y los principios democráticos, en la que se valore la integración de los alumnos y sean aceptados como miembros de la comunidad natural en la que está situada la escuela.
2. Asumir y distribuir responsabilidades en el proceso de planificación y toma de decisiones a todos los miembros de la comunidad educativa.
3. Establecer y dinamizar redes tutoriales de apoyo, que fomenten el trabajo colaborativo entre profesores y entre alumnos.
4. Integrar alumnos, profesionales y recursos en una síntesis superadora del individualismo latente.
5. Diseñar procesos de adaptación del currículo para acomodarlo a las necesidades de algunos alumnos, para los cuales no es apropiado el currículo general ordinario.

6. Establecer mecanismos de flexibilidad. Los objetivos inicialmente formulados pueden ser modificados durante el proceso educativo.

Como han señalado acertadamente Ainscow et al. (2001), las escuelas no son simples edificios, planes de estudio, horarios, etc., son también un complejo entramado de relaciones e interacciones entre grupos que resultan clave para establecer una mayor coordinación como pieza angular de la mejora y del estímulo para el aprendizaje. La manera de producirse estas interacciones interpersonales determina el éxito de la escuela. Se hacen necesarias nuevas estructuras organizativas, dinámicas más flexibles y abiertas, y contextos de trabajo colaborativo, en los que los posicionamientos individualistas, competitivos y cerrados sean cada vez más obsoletos y anacrónicos. El aula y el centro escolar constituyen el eje insalvable en el que la acción profesional adquiere potencialidad y sentido. Son, por tanto, el escenario básico en el que el profesorado puede diseñar la calidad de los procesos educativos del alumnado. Parrilla (2002) ha puesto de manifiesto las complejidades implícitas que conlleva la escuela inclusiva: no es sólo un nuevo enfoque, no se circunscribe al ámbito de la educación, subraya la igualdad por encima de la diferencia, pretende transformar la educación en general, supone una nueva ética, supone un enriquecimiento cultural y educativo.

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y PROPUESTA CURRICULAR

La LOE (2006) designa a las dificultades de aprendizaje que se alejan cuantitativa y cualitativamente de la media y a la respuesta que necesitan dentro del marco del sistema educativo como neae y compensación de desigualdades. No han de interpretarse éstas sólo como consecuencia de una incapacidad o déficit del alumno que aprende sino como deficiencias que pueden deberse a las variables contextuales en las que se desarrolla la acción didáctica (métodos de enseñanza, estructuras organizativas, contenidos, acción docente, etc.). De esta manera, cabría distinguir entre: a) necesidades intrínsecas, cuando derivan del alumno, no sólo como consecuencia de una deficiencia o discapacidad sino que pueden deberse a cualquier otra causa personal, como un estilo de aprendizaje o estudio inadecuado. Además, no se centra en la deficiencia, dificultad y ni siquiera solo en sus limitaciones, sino en sus potencialidades educativas, puesto que se trata de pensar en los apoyos y atenciones específicas para que el alumno progrese; b) necesidades

extrínsecas, cuando la dificultad en el aprendizaje es ajena al alumno; emana de alguno/s del resto de los elementos que interactúan en el acto didáctico. Por parte del profesor como consecuencia de una metodología inadecuada que descuide los principios del aprendizaje de los alumnos que tiene a su cargo de acuerdo con su edad y momento evolutivo, que los contenidos sean inadecuados al no respetar ni partir de los conocimientos previos de los alumnos o por alguna dimensión del contexto enseñanza – aprendizaje.

Se debe admitir *“que la adaptación del currículo supone cierto distanciamiento del currículo común, pero en esta ocasión es concebido como un continuo o péndulo que dibuja un abanico oscilante entre adaptaciones mínimas del currículo general hasta adaptaciones muy específicas”* (Gallego y Rodríguez, 2012). Los autores advierten que no se trata, como en otros momentos, *“de un currículo normal para alumnos normales en una escuela normal y otro alternativo, especial o específico para alumnos diferentes o anormales en escuelas específicas o unidades especiales”*. No es justo excluir del currículo ni de la escuela a ningún alumno por muy graves que sean sus discapacidades o dificultades; así lo indica la LOE (2006):

“las Administraciones educativas promoverán programas para adecuar las condiciones físicas, incluido el transporte escolar, y tecnologías de los centros y los dotarán de los recursos materiales y de acceso al currículo adecuados a las necesidades del alumnado que escolariza, especialmente en el caso de personas con discapacidad, de modo que no se conviertan en factor de discriminación y garanticen una atención inclusiva y universalmente accesible a todos los alumnos”.

En el desarrollo de este currículo se hace necesaria la adopción de diversas estrategias docentes, métodos y medios de enseñanza que no pueden ser prescritas por la Administración sino que deben ser diseñadas por los docentes en sus aulas para sus alumnos. Como indica Torres (1999, 24) al modo de proceder en el aula y en el centro, los docentes han de tener en cuenta:

- *“Contemplar las necesidades educativas de los alumnos.*
- *Atender a la diversidad en el aula.*
- *Fomentar la heterogeneidad.*
- *Favorecer la individualización de la enseñanza y la socialización.*

- *Potenciar procesos de colaboración reflexiva entre los profesionales.*
- *Desarrollar intervenciones educativas con los alumnos con nee desde una dimensión más cognitiva.*
- *Adecuar y adaptar el currículo a las necesidades de los alumnos”.*

Esta propuesta curricular asume el principio de normalización para encaminarse hacia la individualización. Es decir, este currículo único o común compatible con el diferenciado pretende generar un currículo que compatibilice la existencia de áreas curriculares comunes para todos los alumnos, con distintos niveles de aprendizaje, determinados por la experiencia, actitudes y competencia cognitiva de cada alumno. La polémica se traslada, pues, hacia la determinación de objetivos y contenidos de ese currículo común, que incluya a todos los sujetos respetando sus diferencias, que permita la enseñanza en contextos compartidos y que pueda ser una expectativa para el desarrollo de la capacidad de aprendizaje de cada individuo. Polémica que queda zanjada cuando dichos objetivos y contenidos exijan variedad de competencias que responden a la capacidad de aprendizaje de cada individuo y sean lo suficientemente flexibles como para que cada sujeto o grupo, desarrolle sus capacidades aplicando distintas estrategias que se traducen en habilidades diferentes, dando lugar a distintas formas de expresión y en distinto nivel de profundidad, propiciando así el desarrollo personal íntegro de cada uno. Los niveles del continuo de adaptaciones que pueden concebirse son los siguientes (Hegarty, Hodgson, Clunies y Ross, 1988 y García Vidal, 1993):

- 1) *Currículo general*, cuando los alumnos con nee siguen los mismos programas que se desarrollan en un centro para los alumnos de un grupo-clase, aún con ayuda de medios específicos, materiales e instrumentales (infraestructuras adaptadas, lupas, sillas y mesas especiales...). Las adaptaciones afectan al modelo didáctico, debido a problemas conductuales y de adaptación escolar de alumnos.
- 2) *Currículo general con alguna modificación*, supone la omisión de determinados contenidos que son sustituidos por otros aspectos relacionados con las nee. Puede ser el tipo de adaptación necesaria para alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje de algún área curricular (educación física, expresión en lengua extranjera, etc.). Igualmente, pueden afectar a objetivos, ritmo e incluso escolarización (aula de apoyo). Se emplea cuando el alumno presenta problemas sensoriales

- y/o DA generalizadas o particulares.
- 3) *Currículo general con modificaciones significativas*, en el que se incluyen los núcleos fundamentales del currículo ordinario, pero con una temporalización diferente en casi todas las áreas, o bien con actuaciones educativas significativamente diferentes a las previstas con carácter general (cambio de curso, clases de apoyo, etc.), con repercusiones no solo en los objetivos sino también en los contenidos. Es pertinente, entre otros, para aquellos alumnos que presentan retraso mental, deficiencias físicas y/o sensoriales.
 - 4) *Currículo general con adiciones*, modalidad que prioriza contenidos y modifica las situaciones de enseñanza (profesores de apoyo en clases ordinarias y especiales) que facilitan el desarrollo de competencias relacionadas con la autonomía personal, social, lingüística y numérica, afectando a la mayoría de áreas curriculares. Sólo cuando estas habilidades se desarrollan, se atiende a otros contenidos que puedan ser funcionales para el alumno en su entorno (como la Lengua de Signos). Puede ser útil para alumnos con discapacidades o problemas graves que necesiten una Adaptación Curricular Individualizada (ACI).
 - 5) *Currículo especial*, pensado para casos más graves, por cuanto supone un alejamiento de los contenidos que trabaja la mayoría de alumnos por la incapacidad de éstos, enfatizando contenidos referidos a habilidades de autonomía social y personal (higiene, alimentación, vestido, comportamiento social, etc.). Más que una adaptación del ordinario se considera como un currículo elaborado exclusivamente de acuerdo con las posibilidades y necesidades reales de desarrollo de cada alumno (cognitivo, afectivo, motriz, social y académico). En este sentido, para Molina (2003, 58) cabría hablar de Programa de Desarrollo Individual para estos alumnos, empleado en otro momento en que la EE quedaba al margen de la Ordinaria:

“(...) no cabe duda de que la integración será mayor para los alumnos que han cursado ese currículo oficial y obligatorio. Pero esa obviedad no creo que pueda inferirse con propiedad que haya que negar la posibilidad de que ciertos alumnos discapacitados (aun integrados en las escuelas ordinarias) no deban seguir un currículum diferente en determinadas áreas o en determinados momentos de su vida escolar”.

La respuesta a la diversidad de los alumnos debe garantizarse desde el proceso de planificación educativa. La atención a la diversidad hay que articularla en todos

los niveles (centro, grupo de alumnos y alumno concreto), en forma de planificación o concreción curricular. Para tal fin, las medidas que se emplean abarcan desde ayudas concretas, que necesita el alumnado en determinados momentos para superar alguna dificultad, hasta ayudas permanentes y continuas a lo largo de su escolarización. Para llevarlas a cabo, se distinguen:

Medidas ordinarias de atención a la diversidad

Con carácter general, los centros docentes harán una propuesta de organización académica para la atención a la diversidad. Ésta ha de contener medidas de agrupamientos flexibles, desdoblamientos de grupos enmarcados en un modelo flexible de horario lectivo, así como medidas ordinarias concretas para responder a necesidades colectivas o individuales:

1. Concreción curricular. Según Arnaiz, (2009, 205) *“la adopción de un modelo de currículo abierto y flexible supone el primer elemento de atención a la diversidad, ya que da la posibilidad a los centros de ajustar la propuesta curricular teniendo en cuenta su propio contexto y la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado, (...) es decir, se concibe como la primera vía de atención a la diversidad”*.

2. Refuerzo educativo o pedagógico. Cuando el alumno presenta necesidades que no pueden ser atendidas adecuadamente con los medios educativos ordinarios, es necesario llevar a cabo una intervención complementaria. Esta ayuda la puede proporcionar el tutor o algún profesor especialista de forma individual o en grupos reducidos. Una medida que se puede llevar a cabo es el desdoblamiento de grupos o apoyo dentro del aula por un segundo profesor, contemplado para las áreas instrumentales básicas.

3. Materias optativas y opcionales. La posibilidad de cursar las enseñanzas de la ESO (también en Bachillerato) a través de diferentes itinerarios, ya que las materias optativas (desde 1º hasta 4º) y las opcionales (solo en 4º) siguen teniendo como marco de referencia los objetivos generales de la etapa, añade una amplia gama de contenidos y actividades que, de forma subsidiaria, contribuyen al desarrollo de las capacidades expresadas en los objetivos generales de etapa. Por tanto, se convierte en *“una medida ordinaria de atención a la diversidad que tiene como finalidad que los alumnos consigan las*

capacidades explicitadas en los objetivos de etapa, mediante itinerarios diferentes, adecuados a sus necesidades sociolaborales y de aprendizaje” (Cabrerizo y Rubio, 2007, 152).

4. Tutoría, orientación educativa e integración. La labor tutorial consiste en una medida ordinaria, por tanto para todos los alumnos, de atender a la diversidad basada en el especial acercamiento pedagógico que existe entre el profesor tutor y el grupo de alumnos al que tutoriza, con el propósito de encauzar positivamente el proceso didáctico, con la implicación de otras personas, como la familia y el orientador, si fuese preciso (Castillo y Polanco, 2003). Se trata, para Cabrerizo y Rubio (2007) de una atención personalizada que puede recibir el alumno, y su familia, como derecho, de ahí que aparezca contemplado en el horario lectivo del docente que asume la función tutorial y que haya de quedar formalmente explícito en un Plan de Acción Tutorial, diseñado al inicio del curso por el Dpto. de Orientación. La orientación psicopedagógica, educativa y vocacional hace posible la atención a la diversidad de ritmos de aprendizaje, intereses y motivaciones de los alumnos (Luque, 2006). Es un medio adecuado para alcanzar la finalidad propedéutica de la Educación Obligatoria, ayudando en la toma de decisiones sobre la continuidad educativa y en la planificación del proyecto formativo individual que cada alumno, al finalizar la etapa, debe trazarse. Esta medida, que compete al Dpto. de Orientación, ha de planificarse y elaborarse previamente por dicho departamento, en un documento conocido como Plan de Orientación Académica y Profesional, que puede quedar integrado dentro del Plan de Acción Tutorial (Castillo y Polanco, 2003). La integración escolar se perfila como la vía más apropiada para atender a los alumnos con minusvalías. Ésta, a su vez, se complementa con acciones derivadas de la Orientación.

Medidas específicas de atención a la diversidad

Cuando las medidas anteriores resultan insuficientes para dar respuesta a las neae, la legislación ha establecido la posibilidad de optar por otro tipo de medidas extraordinarias que puedan dar una respuesta más adecuada a las necesidades que presenten los alumnos:

1. Atención temprana, estimulación temprana o intervención precoz. Se define como *“el conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más*

pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastorno en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar” (Grupo de Atención Temprana, 2000, 13). La LOE determina que la identificación y valoración de las neae del alumnado se realizará lo más temprano posible y por personal cualificado, para comenzar “la atención integral (...) desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se registrá por los principios de normalización e inclusión”.

2. Adaptaciones curriculares. Supone una toma de decisiones sobre los elementos del currículo, para dar respuesta pedagógica a necesidades de alumnos, mediante la realización de modificaciones en los elementos de acceso al currículo y/o en los elementos curriculares con propósito de dar respuesta a las neae (MEC, 1992). Para concretar qué tipo y grado de adaptación hay que realizar, se procederá a una evaluación global de cada sujeto en su contexto, con la finalidad de identificar las neae y planificar las acciones de atención a la diversidad. Caben destacar las siguientes adaptaciones:

a) Adaptaciones de acceso al currículo, como las siguientes:

- *Adaptaciones en los espacios y aspectos físicos* que faciliten el uso de las instalaciones del centro y el desenvolvimiento por él para favorecer la autonomía personal (eliminación de barreras arquitectónicas, ubicación del alumno en el aula, disposición del mobiliario y regularidad en su colocación, condiciones físicas de los espacios: iluminación, sonoridad y accesibilidad, e interacciones entre los elementos personales).
- *Materiales didácticos variados* que hagan posible la mayor diversidad de experiencias y la disparidad de estímulos apropiados para conseguir el desarrollo de las capacidades. Se trata de disponer de bastantes recursos didácticos para usar el más apropiado y motivador, incluso tener que adaptarlos a algunos alumnos (mobiliario), aún más tener que diseñar recursos específicos para otros alumnos (materiales escritos en Braille), usando mobiliario, recursos, infraestructura, equipamientos...
- *Adecuación de los elementos humanos y su organización* de acuerdo con los principios de dinamismo y flexibilidad, para adecuarse a las necesidades educativas, y ha de tomar a éstas como referente principal cuando hayan de organizarse los recursos humanos (profesor de apoyo,

intérprete de Lengua de Signos, profesor de lectura Braille o material tiflotécnico, colaboración con la familia, acción tutorial, etc.).

- *Adaptación del tiempo y espacio*, lo cual implica tomar decisiones en torno a cuestiones como la dedicación temporal a cada área, la adecuación del tiempo dentro y fuera del aula (aula ordinario y de apoyo), así como el tiempo fuera del horario lectivo (actividades extraescolares, de refuerzo, trabajo en casa) y, por último, equilibrar el tiempo de actividades en diferentes agrupamientos.

b) Adaptaciones no significativas de elementos curriculares, cuando las anteriores resultan insuficientes, se hace necesaria la adaptación simple o adaptación curricular propiamente dicha de alguno/s de los elementos del currículo. Adaptación que puede ser temporal, hasta que se retome el ritmo normal de aprendizaje y deje de presentar necesidades específicas, aunque ocasionalmente puede convertirse en permanente. Pueden ser individuales o grupales, sin que esta última suponga agrupamientos discriminatorios de alumnos (González Manjón, 1993). García Vidal (1993, 258-259), que las denomina “*inespecíficas*”, indica que se “*dirigen al alumno en particular, aunque benefician al mismo tiempo a otros de sus compañeros y son asumibles por parte del tutor en el contexto de aula ordinaria*”. Es decir, no requieren cambios en la modalidad de escolarización. Son elaboradas por el equipo docente, coordinadas por el tutor (salvo que afecte solo a un área concreta, en cuyo caso será responsable el profesor de tal área) y apoyadas por el equipo de orientación educativa o departamento de orientación, en la etapa de secundaria. Se aconsejan cuando el desfase curricular con respecto al grupo de edad o de referencia es poco notable y afecta, por tanto, poco a los elementos del currículo que se consideren necesarios, como “*metodología, actividades y recursos*” (Sánchez Manzano, 2001, 139), sin modificar significativamente objetivos de la etapa educativa ni criterios de evaluación (Cfr. Cabrerizo y Rubio, 2007, 217-218):

- *Adaptaciones en la metodología*: organización (modificación de agrupamientos, de espacios y tiempos previstos), procedimientos didácticos (nuevas estrategias, modificación de la secuencia de aprendizaje y facilitación de planes de acción), actividades (modificación de algunas e introducción de otras alternativas y/o complementarias), materiales y recursos visuales, auditivos o manipulativos (modificación de selección de materiales, adaptación de unos e introducción de otros).

- *Adaptaciones en la evaluación*, relativas a la modificación e incluso introducción de técnicas evaluativas y de instrumentos para realizar la evaluación que se adapten mejor a las posibilidades del alumno (por ejemplo, exámenes orales o de habilidad, método de carpetas de aprendizaje o *portafolios*, etc.).
- *Adaptaciones en la organización de contenidos/objetivos*, para atender a diferencias leves en el estilo de aprendizaje y conocimientos previos del alumnado. Se trata de priorizar, cambiar la secuencia de presentación, añadir y/o eliminar parcialmente algunos objetivos y contenidos, pero sin distanciamiento significativo del currículo previsto para ese grupo.

c) Adaptaciones significativas de los elementos curriculares, generalmente de carácter permanente e individual, basadas en el informe psicopedagógico individual, de ahí que sean contempladas como Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI), es decir, orientadas a alumnos concretos, dado que se aplican cuando el desfase curricular con respecto al grupo de su edad es notable y exige modificaciones de forma individual (ajustadas a cada alumno) en alguno/s de los elementos constituyentes del currículo, por lo que se corresponden con las adaptaciones de los elementos básicos del currículo:

- *Adaptaciones metodológicas*, partiendo de que no existe una metodología "ideal" ni "mejor" sino más adecuada o ajustada a los alumnos de acuerdo con sus características, intereses y necesidades. La personalización de la enseñanza es un principio común a la metodología general en el nuevo modelo educativo, basada en la evaluación inicial del alumnado y de su estilo de aprendizaje e intereses y motivaciones. Por tanto, cabe introducir actividades individuales para alcanzar objetivos del grupo-clase o individuales, eliminar otras en las que el alumno no pueda participar, distribuir los recursos humanos, materiales, espaciales y didácticos apropiados, emplear métodos específicos para la necesidad y estilo de aprendizaje del alumno, variar la temporalización estipulada, etc.
- *Personalización de la evaluación*, puesto que el mismo concepto actual de "evaluación" implica una adaptación a cada alumno, tomando a cada uno como su propio referente teniendo en cuenta su situación de partida. Es lo que se conoce como evaluación *criterial*; pero además ha de ser *procesual*, porque no se ocupa sólo de los resultados obtenidos sino del proceso seguido, de las dificultades detectadas en el mismo y de proponer

estrategias de superación, y *formativa*, puesto que se preocupa de detectar las dificultades y ayudar al alumno a superarlas. Estos tres rasgos de la evaluación denotan un marcado componente de atención a la diversidad inherente en ella, por cuanto implican la adaptación de criterios comunes de evaluación así como la introducción y/o eliminación de criterios previstos en la UD y la PA.

- *Adecuación de contenidos*, pueden adaptarse al nivel de desarrollo del alumno, para que puedan alcanzar el objetivo no solo variando su secuencia o temporalización, o priorizando unos sobre otros, sino previendo la necesidad de incluir nuevos contenidos específicos y alternativos así como de eliminar otros considerados básicos.
- *Adaptación de objetivos*: a partir no ya de un reformulación, nueva secuenciación o priorización sino eliminando objetivos básicos e introduciendo alternativos y específicos; sin obviar que el referente son los Objetivos Generales de la Etapa y se tiende a su consecución.

Serán diseñadas por profesores especialistas en EE, en colaboración con el profesorado del área o materias correspondientes y el estrecho asesoramiento de los Equipos de Orientación Educativa, responsables de la evaluación psicopedagógica. Su aplicación, sin embargo, será responsabilidad del profesor de la materia en colaboración con el profesor de EE y con el asesoramiento de los equipos o departamentos de orientación. Incluso, si la evaluación psicopedagógica así lo recomienda puede desarrollarse en otros contextos distintos del aula ordinaria, bien de forma complementaria, preferentemente, o bien de forma exclusiva, de acuerdo con las modalidades de emplazamiento escolar que se detallan en el próximo apartado (González Manjón, 1993). Estas adaptaciones han de redactarse en un documento, denominado *Documento Individual de Adaptación Curricular* (DIAC) (Cfr. García Vidal, 1993, 277-284 y Cabrerizo y Rubio, 2007, 218-220), que en el caso de la Comunidad Andaluza, por prescripción legal (Orden de 25/07/2008, antes citada), ha de contemplar los apartados siguientes (p. 11):

- a) *“Informe de evaluación psicopedagógica al que se refiere el apartado 3 de este artículo.*
- b) *Propuesta curricular por áreas o materias, en la que se recoja la modificación de los objetivos, metodología, contenidos, criterios de evaluación y organización del espacio y del tiempo.*

- c) *Adaptación de los criterios de promoción y titulación, de acuerdo con los objetivos de la propuesta curricular, pudiendo prolongarse su permanencia en el centro por un año más de lo estipulado legalmente*
- d) *Organización de los apoyos educativos.*
- e) *Seguimiento y valoración de los progresos realizados por el alumnado, con información al mismo y a la familia.”*

d) Adaptaciones Curriculares para alumnos con sobredotación intelectual, introducidas en las últimas normativas legales como *“medidas extraordinarias orientadas a ampliar y enriquecer los contenidos del currículo ordinario y medidas excepcionales de flexibilización del periodo de escolarización”* (Orden de 25/07/2008, 11). Medidas que se determinarán, previa evaluación psicopedagógica, por áreas o materias, por lo que serán diseñadas por los profesores de dichas áreas, asesorados por los Equipos o Departamentos de Orientación, fomentándose programas específicos e incluso equipos docentes implicados en la atención de alumnos con altas capacidades.

3. Diversificación curricular. Medida extrema de carácter excepcional, que aparece en el LOE, dirigida a alumnos de ESO mayores de 16 años o que los cumplan ese año *“que una vez cursado segundo no estén en condiciones de promocionar a tercero y hayan repetido ya una vez en secundaria”* (LOE, 2006, 17171), esto es, presentan dificultades especiales de aprendizaje generalizadas, que afectan a la mayoría de las áreas del currículo básico. De tal suerte que para Gómez Castro y Gómez Sánchez (2000, 34) *“pone el énfasis en la voluntad del Sistema Educativo de buscar propuestas que permitan una mayor adecuación entre la actuación educativa y las distintas capacidades de algunos alumnos/as”*. Esta medida aparece regulada por la Resolución 12/04/1996 y concretada en las legislaciones autónomas correspondientes; en el caso de Andalucía, en la Orden de 25/07/2008 que delimita la atención a la diversidad en los centros educativos, anteriormente citada, previo informe del departamento de orientación, con el visto bueno del alumno, la familia y el equipo directivo del centro (Gfr. Gómez Castro y Gómez Sánchez, 2000, 50). La redacción de estos programas será responsabilidad del Departamento de Orientación con la colaboración de los Departamentos de las materias correspondientes a los ámbitos del programa. La adopción y elaboración del centro de un programa de DICU (profesores y orientador del centro, supervisado por el Jefe de estudios y aprobados por el Servicio de Inspección de la zona) ha de quedar plenamente justificada y debe

basarse en la hipótesis de que es la única salida razonable para aquellos alumnos que desean obtener la titulación correspondiente a la etapa y, sin embargo, no pueden acceder a ella a través del currículo ordinario (MEC, 1995).

Bibliografía

- Ainscow, M. (2001). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea/UNESCO.
- Arnaiz, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. En *Revista de Educación*, num. 349, pp. 203-223.
- Cabrerizo, J. y Rubio, M.J. (2007). *Atención a la diversidad. Teoría y práctica*. Madrid: Prentice Hall.
- Castillo, S. y Polanco, L. (2003). *Acción tutorial en los centros educativos, formación y práctica*. Madrid: UNED.
- Escudero, J.M. (2002): *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?*. Barcelona: Ariel.
- Gallego Ortega, J.L. y Rodríguez Fuentes, A. (2012). *Bases teóricas y de investigación en Educación Especial*. Madrid: Pirámide
- García Vidal, J. (1993). *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid: EOS.
- Gómez Castro, J.L. (2000). *Los programas de Diversificación Curricular*. Madrid: EOS.
- González Manjón, D. (1993): *Adaptaciones Curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga: Aljibe.
- Grupo de Atención Temprana (2000). *Libro Banco de la Atención Temprana*. Madrid: Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalías.
- Hegarty, S., Hodgson, A. y Clunies-Ross, J. (1988): *Aprender juntos. La integración escolar*. Madrid: Morata.
- Lowe, P. (1997). *Apoyo educativo y tutoría*. Madrid: Narcea.
- Luque, D.J. (2006). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica en el alumnado con discapacidad. Análisis de casos prácticos*. Málaga: Aljibe.
- Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación.3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid. Alianza.

- Marchesi, A. (2000). *Perspectivas futuras en la educación especial. Actas del Iº Congreso Internacional de necesidades educativas especiales*. Granada: Adhara.
- MEC (1992). *Adaptaciones curriculares. Materiales para la reforma*. Madrid: MEC.
- MEC (1995). *Los programas de Diversificación Curricular*. Madrid: MEC.
- Molina, S. (2003). *Educación Especial II. Bases didácticas y organizativas*. Granada: Arial.
- Parrilla, A. (2000): *Proyecto Docente (Acceso a Cátedra)*. Documento policopiado. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Salvador, F. (1998). *Proyecto Docente y de Investigación. Educación Especial*. Documento policopiado. Granada: Universidad de Granada.
- Skrtic, T. M. (1995) (ed.). *Disability and Democracy: Reconstructing (Special) Education for Postmodernity*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículum*. Madrid: Narcea.
- Torres González, J.A. (1999): *Educación y diversidad: bases didácticas y organizativas*. Málaga: Aljibe.
- UNESCO (1994): *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad*. Salamanca: MEC.
- Vislie, L. (1995). Integration policies, school reforms and the organization of schooling for handicapped pupils in western societies. En C. Clarck, A. Dyson y A. Millward (eds.). *Towards inclusive schools*. Londres: David Fulton.
- Vislie, L. (1996). Políticas de integración, educación especial y reformas escolares en las sociedades occidentales desde 1960. En B.M. Franklin (comp.). *La interpretación de la discapacidad*. Barcelona: Pomares-Corredor.