

# El reto de educar en una sociedad plural

---

MARÍA JOSÉ LEÓN GUERRERO  
*Universidad de Granada*

## **Resumen:**

A lo largo de este artículo se pretende señalar las características que debe poseer una escuela que afronta el reto de una sociedad multicultural, al mismo tiempo que se destaca la necesidad de que escuela y la comunidad, entendiendo como tal a la familia, el barrio, ayuntamientos y a la sociedad en general, estén en plena conexión y apuesten por la inclusión.

Para ello, y en primer lugar, se describen las características más relevantes de una escuela inclusiva, así como los condicionantes necesarios para que nuestras escuelas sean consideradas inclusivas. En un segundo momento, se señalan algunos factores y programas que nos hacen pensar que estamos en el camino de una sociedad inclusiva.

## **Palabras Clave:**

Escuela inclusiva, Comunidad, Sociedad multicultural.

## **Abstract:**

This article shows the different characteristics that has to have a school in a multicultural society. Also it highlights the necessity of a connexion between community and school, so as the family, the quarter, the municipalities and society in general.

At first, it describes the most important characteristics in an inclusive school, such as the necessary conditioning for considering our school as inclusive. Finally it points out some factors and programs that let us think that we are in the correct way for a inclusive society.

## **Key words:**

Inclusive school, Community, Multicultural society.

## **Résumé:**

L'intention tout au long de cet article est de faire remarquer les caractéristiques que doit avoir une école qui fait face au déficit d'une société multiculturelle. En Même temps, on met en relief le besoin que l'école et la communauté en tant que famille, quartier, mairie, et société en général, soient en pleine connexion et misent pour l'inclusion.

Pour cela, et en premier lieu, on décrit les plus remarquables caractéristiques d'une école inclusive, ainsi que les conditions nécessaires pour que nos écoles soient considérées inclusives. En deuxième lieu, on signale quelques facteurs et quelques programmes qui nous font penser que nous sommes sur la voie d'une société inclusive.

## **Mots-clés:**

École inclusive, Communauté, Société multiculturelle.

## 1. ¿Cómo es la escuela que queremos?: La escuela inclusiva

Para poder responder a la pregunta de qué características debe poseer una escuela que afronta el reto de una sociedad multicultural, es necesario definir en primer lugar, el concepto de escuela/educación inclusiva.

De forma general, podemos hablar de, al menos, dos formas de entender la escuela inclusiva (León, 2005): una restringida, entendida como la inclusión total de alumnos/as con necesidades educativas especiales en la escuelas ordinarias, y otra amplia, donde, por una parte, se entiende que la escuela inclusiva debe dar respuesta a todos aquellos alumnos que, históricamente han estado marginados en las escuelas, es decir, los llamados grupos de riesgo (alumnos de clase socio-económicamente baja, inmigrantes, deficientes...) y, por otra, se afirma que la educación inclusiva es mucho más que la simple inclusión de alumnos/as en el contexto escolar, y que esta debe ampliarse a la sociedad. Los supuestos de los que parte esta última concepción son:

- a) El problema de aprendizaje nos es inherente al alumno sino que se encuentra en la actual forma de entender la escuela, la cual no es capaz de responder a las necesidades de cada uno de los niños que acuden a ella. Por tanto, la pregunta no es ¿qué debe enseñar la escuela para conseguir que el alumno se adapte a ella? sino ¿cómo debe ser la escuela para ayudar a todos los alumnos que la integran a conseguir las metas que se propongan?
- b) El estatus social del alumno es un determinante clave del fracaso o éxito escolar. El problema de aprendizaje tiene su origen en la propia organización de la sociedad y en las familias de muchos de los jóvenes que acuden a la escuela. Por ello, hay que ampliar el ámbito de actuación a la comunidad/sociedad, haciéndose necesarias políticas gubernamentales locales o nacionales que den respuesta integral a este problema.
- c) La solución al fracaso escolar de determinados alumnos no vendrá de la mano de la educación especial, sino que hay que mirar fuera de ésta y cambiar los principios que rigen la propia educación general y las características de las escuelas ordinarias actuales. Así mismo, los cambios metodológicos y organizativos dirigidos a los alumnos con dificultades, benefician a todos.
- d) Desde la teoría de la interacción social del aprendizaje, el conocimiento se construye por medio de la interacción social de los

miembros del aula. En este sentido, la inclusión sólo se produce cuando todo el alumnado de un aula es capaz de participar plenamente en la construcción de las normas sociales y en el control del conocimiento académico. Para ello, se debe producir la llamada “inclusión interaccional” (Rex, 2000), que consiste en que el profesor del aula debe trabajar para que se den las condiciones necesarias que activan la participación de todos los alumnos con problemas de aprendizaje.

Por otro lado, las aportaciones ofrecidas, tanto la práctica como la investigación, en torno a la educación inclusiva, nos lleva a señalar una serie de evidencias que nos hacen pensar que la escuela inclusiva es la escuela de calidad a la que debe aspirar todo sistema educativo:

- 1) La educación inclusiva es el principio rector que guía la política educativa de la mayoría de los países (Suecia, Inglaterra, Holanda, España) descrito en sus leyes o en los documentos que las complementan y las perfilan.
- 2) Aquellas escuelas que funcionaban bien, es decir, poseían niveles adecuados de calidad, han incorporado adecuadamente medidas para la atención a la diversidad, o lo que es lo mismo, una escuela eficaz posee condiciones para ser una escuela inclusiva (Zabalza, 1999).
- 3) La escuela inclusiva es la mejor vía para promover una escuela justa y equitativa (Stainback y Stainback, 1990).
- 4) La presencia de alumnos con n.e.e ha obligado a los profesores a revisar su práctica, a diferenciar su enseñanza y a innovar en clase. Las innovaciones que son usadas en clase para estos alumnos, también son adecuadas y beneficiosas con todos los alumnos (Angelides y Aravi, 2007).
- 5) La colaboración es la mejor vía para crear una escuela inclusiva. Colaboración a varios niveles: 1. aprendizaje activo dentro de grupos colaborativos de alumnos/as, el cual facilita la adquisición del conocimiento, pero también de otras cualidades y habilidades como: habilidades de comunicación, trabajo en equipo, responsabilidad para la solución de problemas, autonomía en el aprendizaje, compartir información y el respeto por otros. 2. Colaboración entre el profesorado. Por otro lado, la presencia de alumnos con n.e.e en la escuela, genera la necesidad de colaboración entre

- los profesores, discuten sobre su práctica y su funcionamiento e intercambian ideas para mejorar sus métodos de trabajo, lo cual facilita el aprendizaje, no sólo de los alumnos con n.e.e, sino de todos los alumnos (Angelides y Aravi, 2007). 3. De igual modo, la colaboración de colegas de una escuela con colegas de otra escuela supone un enriquecimiento para los colegas de una y otra escuela. 4. Así mismo, la investigación colaborativa se constituye en la mejor herramienta para crear escuelas inclusivas (Ainscow, 2001; Ainscow, 2003).
- 6) La escuela inclusiva es el mejor contexto para alcanzar mejoras en el rendimiento académico y social (Baker, Wang y Walberg, 1994, Villa y Thousand, 1995). Los alumnos con necesidades educativas especiales educados en clases regulares tienen mejores rendimientos académicos y sociales que sus compañeros no incluidos en este contexto. De igual modo, el resto de sus compañeros también se benefician de los materiales y cambios que se producen en el aula, al mismo tiempo que sus valores y actitudes se ven modificados positivamente.
- Según la revisión llevada cabo por Berry (2007), las clases inclusivas se caracterizan porque en su cultura se valoran las voces de los estudiantes, la autoridad es compartida, los estudiantes son responsables los unos de los otros, hay presencia de recursos relevantes, se atiende a las diferencias individuales, hay relaciones interpersonales positivas, existe preparación para la integración, hay idea de comunidad, y altos niveles de la aceptación y de expectativas para todos los estudiantes .
- 7) Las actitudes de los profesores, sus creencias y valores son determinantes de la educación inclusiva. Numerosos trabajos muestran que aquellos alumnos que son enseñados por profesores con actitudes positivas tienen niveles más elevados de satisfacción y menos grado de marginalidad que aquellos que son enseñados por profesares con actitudes negativas (Monsen y Frederick, 2004).

### **Indicadores y facilitadores de la educación inclusiva**

Si como ya se ha visto, la educación inclusiva produce una gran número de beneficios, en estos momentos, la aplicación de la educación inclusiva debe considerarse crucial, y por tanto, muchos investigadores

y prácticos recomiendan formas y técnicas para el desarrollo de prácticas más inclusivas que eviten las barreras que impiden el desarrollo de esas prácticas o los factores que conducen a la marginación. Más que centrarnos en las barreras (balcanización de las escuelas, actitudes negativas de padres, profesores, alumnos y sociedad en general, ansiedad de los padres, formación inadecuada del profesorado para atender a las diferencias...) identificaremos algunos de los elementos facilitadores de la educación inclusiva.

La revisión de numerosos trabajos relacionados con la educación inclusiva, nos ha llevado (León, 2005) a destacar la necesidad de que, en primer lugar, se produzcan un conjunto de cambios generales encaminados a crear una escuela inclusiva dentro del contexto de la educación general. Se trata de llevar a cabo acciones encaminadas a crear una cultura de escuela apoyada en la comunidad, fomentar estructuras organizativas que permitan la formación de equipos colaborativos y procesos de solución de problemas, redefinición del currículum... Y, por otro lado, encontramos otra serie de cambios que son necesarios en el día a día de las clases inclusivas, nos referimos a cambios relacionados con la utilización de programas, enseñanza individualizada, co-enseñanza, enseñanza cooperativa, adaptaciones curriculares, acomodación de la instrucción y evaluación a alumnos específicos,...

En este sentido, destacamos como elementos básicos de las prácticas inclusivas en el aula los siguientes:

- a) Profesorado: esfuerzo profesional (destrezas, conocimientos, métodos); actitudes positivas; expectativas realistas; redefinición de roles.
- b) Alumnado: sentido de pertenencia al grupo (todos los alumnos se consideran miembros del grupo), agrupamientos heterogéneos (todos los alumnos son educados juntos), planteamiento de actividades de distinto nivel de dificultad, uso de ambientes frecuentados por personas sin discapacidad y experiencias educativas equilibradas (equilibrio entre los aspectos académicos/funcionales del currículum y los aspectos individuales/sociales del mismo).
- c) Características medioambientales del aula: disposición física; clima positivo y de aceptación; dotación de personal especializado.
- d) Dirección y gestión de clase: planificación, reglas de clase, reforzar frente a castigar; estrategias de dirección; seguimiento individual de progresos y dificultades; agrupamientos heterogéneos.

- e) Diversidad metodológica : aprendizaje colaborativo; educación de iguales; educación personalizada; aprendizaje autónomo.
- f) Colaboración tutor-apoyos: co-planificación; co-enseñanza (doble tutoría).
- g) Formación inicial y Desarrollo Profesional Colaborativo: contextualizada; basada en las necesidades formativas de los profesores; basada en intercambio de experiencias y creación.
- h) Currículum: Flexibilidad curricular; Establecimiento de elementos básicos y complementarios; Instrucción individualizada (ratio); Apoyo entre iguales (peer tutoring); Trabajo cooperativo (grupos heterogéneos); Adaptación de materiales; Experiencias variadas y multinivel.
- i) Relaciones con el entorno: padres; instituciones, asociaciones de la comunidad.

El aula inclusiva, por tanto, debe ser una “comunidad de aprendizaje” que se caracteriza por “sentido de pertenencia, preocupación colectiva por cada individuo, responsabilidad individual por el bien colectivo, y por el aprecio por los rituales y las celebraciones del grupo” (Noddings, 1996, 266-267). Es decir, el aula es un contexto donde las interacciones sociales producen el enriquecimiento de todos sus miembros y la construcción común del conocimiento y de la cultura.

Por otro lado, según la teoría de la interacción social, el aprender es social y la construcción social del conocimiento se produce por medio de la interacción de sus miembros. En el aula inclusiva, los estudiantes necesitan implicarse en debates con los profesores y sus iguales para poder aprender y las preguntas para el debate promovidas por sus profesores son fundamentales en la construcción de ese conocimiento, así como que los profesores empleen estrategias para propiciar la participación y la colaboración. Por ello, el análisis del discurso oral y escrito de los miembros del aula (estudios de interacción socio-lingüística) nos pueden ofrecer información sobre las oportunidades que se les ofrecen a los distintos miembros del aula de participar en las normas sociales y en la construcción del conocimiento académico (Rex, 2000). Estos estudios revelan que un alumno, para aprender las normas y el conocimiento académico necesita sentirse miembro del grupo.

En cuanto al centro inclusivo, Ainscow (2001) y Both y Ainscow (2002) señalan seis condiciones que caracterizan a lo que ellos llaman

“las escuelas en movimiento”: liderazgo eficaz del director y de todos los que componen la escuela; participación de maestros, padres, alumnos... en las decisiones de la escuela; compromiso con la planificación colaborativa; estrategias de coordinación; atención a los beneficios potenciales de la investigación y la reflexión y una política de perfeccionamiento del profesorado que se centre en la práctica de clase.

Por otro lado, desde la perspectiva de la educación inclusiva, la escuela no sólo debe instruir sino que debe dar al alumno la oportunidad de alcanzar tres tipos de capital (teoría del capital): capital humano (habilidades y potencialidades de los individuos), capital cultural (valores, cultura, conocimientos) y capital social. Por ello, la escuela inclusiva debe pretender los siguientes objetivos Dyson (2005):

- a) Desarrollar un amplio abanico de objetivos educativos, no sólo académicos, centrados en el desarrollo general del niño.
- b) Desarrollo de una perspectiva holística y humanista. La escuela no puede ver al niño como un recipiente vacío que debe llenarse de contenidos, sino que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar centrado en la búsqueda de los problemas que tiene el alumno para aprender y en su solución.
- c) La escuela debe tener un rol y una orientación más social. No debe olvidar que el alumno vive en una sociedad y que los problemas que tiene en la escuela, a menudo, vienen de ella misma.
- d) La escuela debe proporcionar al niño un desarrollo integral. Por ello, todos los servicios (social, salud, bienestar social, educativo)-principio de sectorización- deben incluirse en el contexto educativo.

## **2. ¿Cómo es la sociedad que queremos?: Sociedad/ciudad inclusiva**

Uno de los desafíos más importantes de las sociedades actuales es que todos sus ciudadanos participen activamente en la vida económica, social y cultural de la sociedad, o lo que es lo mismo, alcanzar la inclusión social, laboral y cultural. La respuesta educativa a la diversidad no puede circunscribirse a la escuela, sino que esta debe superar sus límites a otros ámbitos y agentes, para ello, las ciudades (extrapolando el concepto de “comunidad de aprendizaje” aplicado a los alumnos y profesores), de-

berían ser comunidades donde el aprendizaje sea posible, estimulante y adecuado a las capacidades y necesidades de cada individuo, donde todos aprendan de todos en estrecha interacción con el entorno y los diferentes espacios de la urbe.

Las escuelas inclusivas suponen un modelo de escuela en la que toda la comunidad educativa participa y desarrolla un sentido de comunidad donde el principal objetivo es conseguir el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. El centro puede abrirse al entorno (MEC, 2005):

- Ampliando la oferta educativa de los servicios y actividades de los centros fuera del horario escolar (programas o actividades de refuerzo que permitan compensar desigualdades).
- Coordinando y colaborando con otras instituciones del entorno y, más concretamente, con los ayuntamientos (programas de apertura de bibliotecas escolares al entorno, de servicios escolares: comedores y transporte escolar).
- Desarrollo de consejos escolares de ciudad, barrio, pueblo y comarca con competencias en la escolarización y en la coordinación de todos los servicios (sanitarios, sociales, educativos) con perspectivas de atención comunitaria.
- Garantizando la accesibilidad y la ausencia de obstáculos en los centros escolares.

En España, encontramos algunas experiencias de gran valor, que nos muestran la existencia de esta colaboración. A modo de ejemplo, mostramos la llevada a cabo por un centro de Huelva (Mora Ruiz, 2007) en el que se puso en marcha el "Programa de Desarrollo Gitano" y participaron de forma conjunta el centro educativo y los Trabajadores Sociales del Ayuntamiento para evitar el absentismo escolar de un gran número de alumnado gitano. Algunas de las medidas desarrolladas fueron: al trasladarse una gran parte del alumnado al campo, para pasar la temporada de la recogida de aceitunas, se decidió que un maestro del centro, fuera dos días en semana para llevarles material elaborado por los tutores, resolver dudas, leer, aportar libros de lectura, recoger fichas,...; se incorporaron a las programaciones aspectos tales como higiene (personal y en la realización de trabajos) o hábitos sociales; entre las actividades del centro, se incluyó el "Día de la Comunidad Gitana", para el que se prepararían materiales y actuaciones previas; se decidió también que todo el centro, trabajaría durante las dos primeras horas de la maña-

na las áreas de Lengua y Matemáticas, formándose así grupos flexibles organizados por niveles de aprendizaje, la edad, los intereses y motivaciones de los/as alumnos/as; diariamente, por parte del centro se haría constar a los Trabajadores Sociales de las faltas de los/as alumnos/as, de manera que se irían a buscar a sus casas para confirmar la causa de la ausencia; Periódicamente se mantendrían reuniones con las familias de aquellos/as alumnos/as con más altos índices de absentismo, con la finalidad de analizar las situaciones y tomar medidas inminentes; Desde el Ayuntamiento se organizó una actividad encaminada a ocupar las tardes de los/as alumnos/as gitanos/as y procurar que éstos no se alejaran de los contenidos educativos.

A la hora de hablar de exclusión/inclusión social lo debemos ver como un fenómeno multifacético, ya que existen distintas formas o dimensiones posibles de dicha exclusión/inclusión. Por tanto, para abordar este aspecto nos basaremos en la clasificación elaborada por Kronauer (1998).

- a) Exclusión del mercado de trabajo, incidiendo en aquellos elementos que suponen una barrera para el acceso al empleo (el sexo, por ejemplo, o la discapacidad).
- b) Exclusión económica. Esta dimensión se centra en uno de los elementos definitorios del modo de vida occidental: el consumo. La exclusión económica se produce cuando el individuo no puede acceder a los bienes básicos que están a disposición de la mayor parte de los ciudadanos y ciudadanas.
- c) Exclusión cultural, refiriéndose a la incapacidad de vivir según las normas y valores socialmente aceptados, con la posible consecuencia de una identificación con normas y comportamientos anticonvencionales. La estigmatización y las sanciones procedentes del entorno social también se encuentran dentro de esta dimensión.
- d) Exclusión por aislamiento social, que describe tanto una retirada del individuo respecto de las redes sociales, como el propio abandono de sí mismo, circunstancias que pueden llevar a una reducción de los contactos a un único grupo e incluso a un aislamiento general de la persona afectada.
- e) Exclusión espacial, sentimientos de aislamiento debidos a la falta de una infraestructura adecuada en la propia zona de residencia.
- f) Exclusión institucional, sufrida por aquellos grupos o personas que no acceden a los servicios asistenciales básicos.

A continuación, se señalan algunas condiciones necesarias para alcanzar este tipo de sociedad y se describen algunas actuaciones que nos indican cual es la situación actual en España en relación a la exclusión/inclusión de algunos de estos factores.

### **Para evitar la exclusión espacial: accesibilidad total**

Al igual que ocurriera con la escuela inclusiva, podríamos decir que una sociedad debe cumplir con una serie de condiciones para ser inclusiva que le permitan conseguir que todos sus miembros tengan las mismas posibilidades de accesos a los servicios. Así, la primera premisa para considerar a una comunidad inclusiva es que exista y se cumpla con la normativa relacionada con las barreras de acceso, tanto físicas como de comunicación, creadas a tal efecto.

La regulación de ambos aspectos existe en nuestro país. Así, la resolución 21499/1976 reflejada en el B.O.E del 28 de octubre de 1976 señala cuales son las normas a las que deben ajustarse los edificios para facilitar la accesibilidad y movilidad necesaria para los minusválidos (aparcamientos, acceso, puertas...) y la ORDEN de 27 de diciembre de 1985, aborda la supresión de barreras arquitectónicas en los edificios escolares públicos y la legislación española en materia de accesibilidad, en su Ley 34/2002 de 11 de julio, de Servicios de la Sociedad de la Información y Comercio Electrónico establece que las Administraciones públicas tienen que adoptar las medidas necesarias para que la información disponible en sus respectivas páginas de Internet pueda ser accesible a personas con discapacidad y de edad avanzada antes del 31 de diciembre de 2005.

Otro tema relacionado con la accesibilidad son los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, los cuales deben permitir que la información llegue a cualquier persona de la comunidad. Por ejemplo, además de seguir la normativa de accesibilidad en internet, (directrices de accesibilidad WAI 1.0), Martínez Abellán (2004) señala algunas condiciones necesarias para que una ciudad sea considerada inclusiva, atenta a la diversidad, relacionadas con la tecnología como instrumento que permitirá mejorar los sistemas de comunicación e información a los ciudadanos desde la pluralidad:

- a) Se ha de conseguir un entendimiento universalizado (uso de la información en varios idiomas en toda la ciudad, servicios de in-

- formación al público, en autovías de acceso a la misma, acceso a la información a través de los medios de comunicación social, etc. y no sólo en la lengua de la cultura mayoritaria.
- b) Las personas sordas tienen necesidades específicas para comunicarse con los demás.
  - c) El aprovechamiento de las Nuevas Tecnologías.
  - d) Unificar los criterios de señalización, en particular los táctiles.

No obstante, como nos muestran algunos trabajos que han profundizado en este aspecto (Martínez Abellán, 2004; Vela, 2007) aún nuestras ciudades se encuentran con numerosas “trampas” para determinados sectores de la población: rejillas de alcantarillado, escalones, rampas de acceso que no han tenido en cuenta las normas establecidas, obras sin medidas de seguridad... y con lugares donde la comunicación está vedada a algunos sectores de la población.

### **Para evitar la exclusión del mercado de trabajo y la económica: programas de fomento del empleo**

Existe consenso a la hora de afirmar que la inserción laboral es una vía fundamental para acercar a las personas a espacios de integración y estabilidad económica y social. De este modo, la inserción laboral se convierte en una pieza fundamental para posibilitar la integración social de las personas pertenecientes a colectivos en riesgo de exclusión.

En España, las vías para acceder al mercado de trabajo son muy variadas: empleo ordinario en empresas normales, empleo estatal, empleo especial, protegido, empleo con apoyo. Cada una de estas modalidades sirve para dar respuesta a la diversidad de jóvenes que componen nuestra sociedad. No obstante, cuando los jóvenes que deben acceder a un empleo presentan algún déficit, pertenecen a la etnia gitana, son inmigrantes, son mujeres... sus posibilidades se ven disminuidas. Por ello, hay que emprender medidas de discriminación positiva y promover la creación de programas de empleo dirigidos a estos colectivos.

En otros foros (León, 2003), destacué como actuaciones prioritarias para que los discapacitados encuentren empleo el que exista una evaluación PRE-empleo, y otra, cuando se encuentra el joven en el puesto de trabajo encaminadas a alcanzar una mayor adecuación y/o adaptación al puesto de trabajo. Así mismo, se debe estimular la coopera-

ción escuela-empresa y, en algunos casos, llevar a cabo el “apoyo en el empleo”, “seguimiento en el puesto de trabajo” y, por último, que se cumplan las medidas destinadas a favorecer la incorporación del joven con minusvalía al mundo laboral tales como: obligatoriedad del 2% de los puestos de trabajo en las empresas con más de cincuenta empleados para personas con minusvalías, y el 3% en los concursos de empleo (Ley 13/1982); incentivos a la contratación de jóvenes con minusvalía para las empresas (desgravaciones fiscales, reducciones de la cuota empresarial a la Seguridad Social). No obstante, aparecen una serie de barreras que impiden que esta inserción laboral sea efectiva. Así, cuando existen una serie de medidas legales que regulan la contratación de los minusválidos, la mayoría de ellas no son cumplida por los empresarios españoles (Según la ONCE la proporción del cumplimiento de la medida de reserva de puestos de trabajo apenas llega al 05% en la empresa privada y al 06% en la pública).

La necesidad de superar éstos obstáculos ha llevado a aquellos sectores que tienen que ver con la vida de las personas con deficiencias (sociales, laborales, educativo...) a adoptar una serie de medidas encaminadas a mejorar la formación y aumentar la contratación de éstos jóvenes.

Un ejemplo de algunos de los programas de carácter gubernamental es el Plan Nacional de Acción para el Empleo de 2004, en el que se detallan las acciones adoptadas por el gobierno español para fomentar el empleo en colectivos especialmente desfavorecidos (mujeres, personas jóvenes, personas con discapacidad, inmigrantes y personas paradas de larga duración): renovación de la política de empleo para personas con discapacidad, mediante un plan que incentive su promoción, especialmente en el empleo de las mujeres discapacitadas; puesta en marcha del Plan Moncloa 5% (según el cual se prevé, entre otras acciones, la reserva del 5% de las plazas de nuevo ingreso en el Complejo de la Moncloa para personas con minusvalía en los procesos de Oferta de Empleo Público) y modificación de la normativa reguladora de los Centros Especiales de Empleo. Así mismo, existen medidas específicas de empleo para la mujer con discapacidad en el II Plan de Acción de Personas con Discapacidad aprobadas por el Consejo de Ministros el 5 de Diciembre de 2003.

Por su parte, hay una serie de programas promovidos por ONGs o Asociaciones sin ánimo de lucro. Así, la Fundación ONCE, ha puesto

en marcha el Programa Operativo Plurirregional de Fomento del Empleo (2000-2006), cofinanciado por el Fondo Social Europeo para el periodo 2000-2006, cuyo objetivo básico es aumentar la empleabilidad así como la integración laboral de las personas con discapacidad. El balance de este programa ha sido muy positivo ya que se ha conseguido intervenir sobre 23.237 personas.

De igual modo, la Fundación Secretariado Gitano ha pródigo el programa "Acceder. Programa Operativo", también con Fondos Social Europeo, cuyo objetivo inicial era el de trabajar a lo largo del periodo 2000-2006 con 15.000 personas y lograr al menos 2.500 contrataciones en empleos por cuenta ajena, hasta finales de Mayo de 2007. No obstante, sus resultados según el informe elaborado por la Fundación ([www.gitanos.org/acceder/](http://www.gitanos.org/acceder/)), han superado las previsiones "*se ha conseguido atender a 34.596 personas, y se han conseguido 24.495 contrataciones concentradas en 10.507 personas*". Los colectivos favorecidos con este programa han sido las personas con etnia gitana El aspecto clave en la metodología de trabajo del programa es la vinculación entre el ámbito social y el ámbito económico, teniendo en cuenta la situación y necesidades de la población gitana y trabajando desde la empatía y desde sus intereses concretos, incidiendo y orientando las acciones para ofrecer alternativas a sus carencias específicas; y al mismo tiempo, tener muy presentes las necesidades y requerimientos del mercado laboral actual (habilidades y capacidades exigidas para acceder y mantenerse en un puesto de trabajo; situación laboral en los distintos sectores de actividad económica...).

### **Para evitar la exclusión cultural y social: programas de inserción social y ciudades que son puntos de encuentro entre culturas y que defienden y respetan la diversidad**

La aceptación y el respeto a la diversidad es un elemento clave para conseguir una sociedad justa y equitativa. Es por ello, por lo que las actitudes de los ciudadanos hacia las minorías que la forman juegan un papel importante en la creación de una idea de pertenencia y de participación en la construcción de la misma. En este sentido, encontramos cada vez más foros y contextos en los que el valor de la diferencia es destacado como algo positivo. No obstante, aún hay que seguir trabajando el campo de las actitudes para conseguir una sociedad tolerante y abierta a

distintas culturas, religiones, capacidades..., ya que en algunos campos parece que las actitudes son positivas, mientras que en otros, aún se sigue pensando que estas personas no están preparadas, o no deberían formar parte de determinados contextos.

Los resultados del estudio llevada a cabo por Cuesta y otros (2006) nos evidencian que la sociedad aún sigue mostrando reticencias en la incorporación de estas personas en todos los órdenes de la vida. Así, mientras que parece que empieza a haber una aceptación a tener voluntad de normalizar la interacción con personas con discapacidad (por ejemplo, la mayoría de las personas encuestadas afirman que se relacionarían con un compañero con discapacidad, niegan que pueda llegar a molestarles que su hijo/a tuviese como compañero de clase una persona con discapacidad psíquica, o rechazan de forma rotunda la idea de despreocuparse por la formación académica de las personas con discapacidad psíquica y defiende que en todos los centros educativos se impliquen en su integración y formación), surgen algunas dudas en cuanto a que formen parte del contexto escolar ordinario (por ejemplo ya no son mayoría los que están de acuerdo con que los niños con discapacidad psíquica deban estudiar en las mismas escuelas que los demás niños (51.75% está a favor, pero el 23% de los encuestados está en contra de esta idea) o cuando se les plantea que las personas con discapacidad psíquica están preparadas para educar, cuidar o criar niños o si fuesen maestros preferirían no tener a niños con discapacidad psíquica en el aula.

Además de unas actitudes positivas, se hace necesario que la sociedad genere programas encaminados a la inserción social y cultura. El gobierno ha promovido el II Plan Nacional de acción para la inclusión social del Reino de España – PNAIN (2003-2005) dirigido a: Tercera edad; Mujeres; Personas con discapacidad; Personas drogodependientes; Inmigrantes; Población gitana; Personas sin hogar. La Fundación ONCE, por su parte, ha puesto en marcha el Programa Operativo Plurirregional de Lucha contra la discriminación cofinanciado por el Fondo Social Europeo para el periodo 2000-2006 dirigido a mmujeres, personas con discapacidad, inmigrantes, emigrantes españoles retornados y emigrantes de interior, reclusos, personas de etnia gitana y colectivos en situación o riesgo de exclusión social . En la actualidad se han beneficiado de este programa 1.200.000 personas. Por tanto, el balance en este sentido es positivo.

## **Para evitar la exclusión institucional: servicios de la comunidad para todos**

Como ya se ha comentado cuando hablábamos de la accesibilidad, la tecnología y los sistemas de comunicación están permitiendo, cada vez más, que todas las personas puedan hacer uso de los servicios que la comunidad ha puesto a su alcance.

Existen servicios, aunque parece ser que no con la suficiente cantidad (Vela, 2007) que son indicativos de una comunidad que pretender ser inclusiva (euro taxis, autobuses de piso bajo, adaptación de vehículos particulares; sistema de accesibilidad en estaciones de tren avión y barco.

Por otro lado, en nuestras ciudades cada vez es mayor la oferta con la que ocupar nuestro tiempo libre (ludotecas, cines, polideportivos, discotecas) pero, de nuevo, nos encontramos con la evidencia de la falta de adaptación de la mayor parte de ellas.

En España ya empiezan a surgir experiencias que desde la escuela y en colaboración con otras instancias de la comunidad (ayuntamientos, servicios de trabajo social...) buscan una oferta de ocio y tiempo libre, este es el caso de las ludotecas, las cuales, según Martínez-Abellan (2006) tiene una doble función: educativa, como complemento de la escuela y la familia, siendo un agente dinamizador de las inquietudes y demandas de los propios usuarios, y social, como integradora de todos los niños y niñas que acuden a ella, al ofrecerles un espacio común, compartido para aprender, jugar, divertirse y poder manifestar sus opiniones e ideas principales. No obstante, las Ludotecas deben ser accesibles arquitectónica y físicamente tanto en su continente (instalaciones, espacios interiores) como en su contenido (muebles, decoración juguetes y juegos) y espacios exteriores de juegos y parques infantiles para toda la diversidad de usuarios, incluyendo a los niños con discapacidades.

Un ejemplo de una ciudad educadora, es el mostrado por Ferrándiz y Torrecilla (2004) donde a través de su Excmo. Ayuntamiento, su Consejo Escolar Municipal, en colaboración con otras áreas como Educación, Intervención Social, Medio Ambiente, Promoción Económica, ...y Delegaciones Provinciales (Educación y Ciencia, Bienestar Social, Medio Ambiente, Industria y Tecnología...) la Universidad de Castilla-La Mancha y otras entidades como la Fundación Lucas Aguirre-Luisa Natalio, Caja Castilla La Mancha, Universidad de Educación a Distancia, Asociaciones de Madres y Padres, ONG's, etc. ha llevado acabo el su

proyecto “Cuenca, Ciudad Educadora” que proporciona una gran variedad de actividades para dar con la posibilidad de elección personal en función de las preferencias, aficiones, intereses ... Todas las actividades que se plantean procuran potenciar la participación individual o grupal de todos los ciudadanos (fiestas, actos deportivos, culturales, etc...) intentando convertir a los más pequeños en miembros activos de la misma ciudad. Así mismo, el programa “Deporte y Cultura Escolares: Abiertos a la Vida”, en su ámbito cultural, está utilizando los recursos del municipio (centros educativos y culturales, bibliotecas, teatros,...) para atender a la diversidad y lograr una mayor integración en el entorno.”

## Referencias

- Angelides, P. y Aravi, Ch. (2007). The development of inclusive practices as a result of the process of integrating deaf/hard of hearing students European Journal of Special Needs Education. Vol. 22 ( 1), pp. 63-74.
- Ainscow, M. (2001). Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. Ponencia presentada en San Sebastián, octubre de 2003.
- Baker, E. ; Wang, M. y Walberg, H. (1994): “The Effects of Inclusion on Learning”, Educational Leadership 52 (4), 33-35.
- Booth y Ainscow, M. (2002). Index for Inclusión: Developing Learning and Participations in Schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Cuesta, J.D.; Molina, J. García Sánchez, F. y Martínez Segura, M.J (2006). Valoración de la percepción social de la integración educativa en el municipio de Murcia. XXVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial. Universidad de Murcia.
- Dyson, A., Howes, A. & Roberts, B. (2002). A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students (EPPI-Centre Review), in: Research evidence in education library (London, EPPI-Centre, Social Science.
- Dyson, A. (2005): Educación en el contexto urbano, conferencia presentada en el III Congreso Internacional “Educacion, Diversidad y Accesibilidad en el entrono Europeo”. Burgos.
- Ferrándiz, I. y Torrecilla, L. (2004). Cuenca, ciudad educadora”: un contexto integrador para la atención a la diversidad, en: Valle, R.E y Díewz, E. (Coords). Educación y Diversidad: Comunidades Educativas. II Congreso Internacional y XXI Jornadas de Universidades y Educación Especial. Universidad de León.
- Kronauer, M. (1998). “Social exclusion and ‘underclass’ - new concepts for the analysis of poverty”, en Hans-Jürgen Andreß (ed.): Empirical poverty research in a comparative perspective. Aldershot, Ashgate.
- León, M.J. (2005). La Educación Especial en el sistema educativo; hacia la educación

- inclusiva, en: Salvador, F. (coord.). Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial. Málaga: Aljibe, 37-58.
- Martínez Abellan, R. (2004). La ciudad como comunidad inclusiva en el siglo XXI: hacia el nuevo paradigma de accesibilidad total, derecho a la cultura y calidad de vida, en: Valle, R.E y Díewz, E. (Coords). Educación y Diversidad: Comunidades Educativas. II Congreso Internacional y XXI Jornadas de Universidades y Educación Especial. Universidad de León.
- Martínez Abellán, R. (2006). Deficiencia visual y ludotecas atentas a la diversidad: un espacio compartido para jugar, aprender y divertirse. XXVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial. Universidad de Murcia.
- MEC (2005). Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuesta para el debate. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Monsen y Frederick (2004). Teacher's attitudes towards mainstreaming and their pupil's perceptions of their classroom learning environment. *Learnig Enviroment Research*, 7 (4), 129-142.
- Mora Ruiz, M. (2007). Un entorno socialmente desfavorecido como origen de las necesidades educativas especiales: el caso concreto de un grupo de alumnos/as de etnia gitana" en: Ipland, J y otros (Eds). Atención a la diversidad, una responsabilidad compartida. Universidad de Huelva.
- Noddings, N. (1996). On community. *Educational Theory*, 46, 245-267.
- Rex, L. (2000). Judy coinstructts a genuine question: a case for interaction inclusión. *Teaching and Teacher Education*, 16 ), 315-333.
- Zabalza, M.A. (1999). La atención escolar a la diversidad. Congreso Internacional sobre nuevas orientaciones en la atención a la diversidad. Santiago de Compostela, 30 de abril- 1 de mayo de 1999.
- Stainkack, W. y Stainkack, S. (1990) (Eds). Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education. Baltimore: Brookes.
- Vela, J.A. (2007). Por unos medios de transporte para todos. Atención a la diversidad, una responsabilidad compartida en: Ipland, J y otros (Eds). Atención a la diversidad, una responsabilidad compartida. Universidad de Huelva.
- Villa, R. y Thousand, J. (1995). The Rationales for Creating Inclusive Schools, en: Villa, R. y Thousand, J. (Eds). *Creating an Inclusive School*, Alexandria: ASCD, 28-44.