

LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN UNA ESCUELA INCLUSIVA

Francisco Salvador Mata
Universidad de Granada

El último (?) slogan en el campo de la educación especial es el de "escuela inclusiva" o "inclusión total" (*full inclusion*). ¿Es realmente un slogan publicitario más, al que nos tiene acostumbrados la publicidad en la sociedad de consumo, o supone un cambio real, una transformación profunda de los discursos y de las prácticas institucionales y profesionales de la educación especial?. ¿En qué supuestos teóricos se fundamenta esta propuesta reformista?. En este artículo pretendo dar respuesta a estas cuestiones, si bien por la brevedad que requiere el formato haré sólo un esbozo de la filosofía básica de la Escuela Inclusiva.

1. Escuela inclusiva: el debate inclusión/segregación

La propuesta de escuela inclusiva no es una propuesta aislada, generada en el campo de la educación especial. Por el contrario, se inserta en el contexto de la reforma de la escuela y de la educación, de forma que sea una institución coherente con una sociedad plural, democrática, inclusiva y participativa.

El debate sobre la inclusión surgió al inicio de los 80, cuando algunos líderes del campo de la educación especial cuestionaron la ética y la eficacia de la ley y la práctica de la integración, apoyándose en los resultados de varias investigaciones (Lipsky y Gartner, 1987). Según estos autores, la integración en la práctica adolecía de los mismos defectos que se habían achacado a la educación especial segregada. En lugar de resolver los problemas de la educación especial en la década de los 60, la integración los había reproducido dos décadas después.

La alternativa propuesta por estos críticos, la inclusión, consiste en reestructurar los sistemas separados de la educación general y la educación especial en un sistema unitario, en el que, de acuerdo con distintas variantes, algunos o todos los alumnos con necesidades educativas especiales se integren en las aulas de educación general a tiempo completo.

Los que se oponen a la inclusión cuestionan la prudencia y viabilidad de este enfoque, argumentando que, dada la aparente inflexibilidad de las aulas de educación general, esta propuesta puede conducir a una pérdida de los derechos adquiridos y de los recursos y, en el peor de los casos, a una vuelta atrás, a las condiciones anteriores al proceso de integración. No obstante, incluso estos autores que se oponen al modelo inclusivo están de acuerdo en que el actual sistema de la educación especial tiene problemas que es necesario corregir (Skrtic, 1991a y b; Fuchs y Fuchs, 1994).

Como ha observado Skrtic (1995), el debate sobre la inclusión no es un debate sobre la eficacia o sobre la mejora de la práctica (por ejemplo, cómo organizar mejor los recursos o cuál es la modalidad de escolarización más adecuada para un alumno con necesidades educativas especiales) sino un debate sobre los fundamentos ideológicos de estas prácticas. En efecto la inclusión, como una práctica social, puede interpretarse desde diferentes enfoques conceptuales, incluso opuestos. Por ejemplo, Paul y Ward (1996) han analizado lo que los autores denominan "paradigmas de la inclusión en conflicto". El trasfondo del debate es la filosofía de la inclusión, que, como han señalado algunos autores, más que un nuevo modelo de organizar los servicios en la educación especial, representa "*la nueva lógica cultural, que corresponde a las condiciones históricas emergentes del siglo XXI*" (Skrtic y otros, 1996, 143).

En el campo de la educación especial ha surgido un discurso teórico que, adoptando los enfoques críticos de las ciencias sociales, los ha aplicado a los problemas de la práctica en la educación especial. La crítica teórica no sólo analiza críticamente la ética y la eficacia de los

modelos, las prácticas y los instrumentos de la educación especial, sino que incluye también el conocimiento teórico y los supuestos orientadores que los fundamentan, cuestionando explícitamente su legitimidad y proponiendo sobre esta base crítica teorías alternativas.

De las ideas renovadoras que han surgido en la filosofía de la inclusión, en el contexto de la diversidad social y educativa, dos especialmente pueden definir el enfoque conceptual de la Escuela Inclusiva: el "constructivismo" (Larkin y otros, 1995; Safford y Safford, 1996) y la "organización adhocrática" (Skrtic, 1995). Estos enfoques conceptuales pueden implicar un conflicto y un cambio paradigmático. En efecto, la concepción constructivista del aprendizaje como un proceso espontáneo, auto-controlado y organizado internamente, resulta contradictoria con la práctica tradicional de la educación especial. De otra parte, la organización adhocrática, de la sociedad, de la escuela o de la profesión, supone un desafío y una ruptura con la organización burocrática que caracteriza a la escuela y a la profesión.

Skrtic (1991a, 1995) ha sugerido que para promover la transformación y la mejora de la educación especial se requiere hacer un "análisis crítico inmanente", en el que se aborden estas dimensiones de la educación especial: 1) la práctica profesional; 2) la práctica institucional; 3) la práctica social.

2. Las reformas estructurales en la Organización Escolar

Los argumentos que demandan una reforma de la educación especial se fundamentan en algunos datos y hechos reales y en los análisis críticos de la situación actual (Paul y Ward, 1996; Lipsky y Gartner, 1996):

1. Los alumnos de educación especial obtienen resultados escasos. Los alumnos discapacitados obtienen menor rendimiento que sus compañeros no discapacitados en varios aspectos educativos y laborales: a) menos de la mitad de los alumnos discapacitados obtienen la graduación al salir del sistema educativo; y b) la tasa de desempleo entre los discapacitados es la más alta de todos los subgrupos de población. Esta situación puede relacionarse con la escasa preparación de los profesores para desarrollar el currículo ordinario. De otra parte, la estructura reducida del aula en la que aprenden no prepara a los alumnos para participar en contextos más amplios.

2. La educación especial resulta cara. La base sobre la que se determina la asignación económica y las normas de distribución promueven lo contrario de lo que prescribe la ley: educar en el "ambiente menos restrictivo". Por el contrario, fomenta que se derive a la educación especial a un mayor número de alumnos.

3. La reivindicación de los padres. Las organizaciones de padres y los grupos de reivindicación insisten en la necesidad de la escuela inclusiva e incluso presentan demandas ante los tribunales por entender que se viola la ley.

4. El movimiento en favor de los derechos de los discapacitados. Varios defensores de la inclusión han aportado argumentos a favor de esta opción educativa, considerándola un derecho de los discapacitados.

El éxito del movimiento de escuela inclusiva depende de una serie de factores o condiciones que ha puesto de relieve la investigación (McLaughlin y Warren, 1994; Roach, 1995):

1. *Liderazgo escolar*: se ha demostrado que el grado de apoyo del personal directivo de la escuela es el mejor predictor de las actitudes hacia la inclusión total. Los componentes del liderazgo son: a) Tener una visión del sistema escolar inclusivo, en el que haya un compromiso expreso y una responsabilidad aceptada de que *todos* los niños aprendan; b) Organización escolar que apoye y promueva los programas efectivos de educación inclusiva; c) Recursos financieros.

2. *Colaboración*: Los profesores deben contar con apoyo colaborativo que les permita resolver problemas colaborativamente (planificación en equipo, tiempo disponible para el trabajo colaborativo).

3. *Reorientación de la evaluación*, utilizando estrategias e instrumentos que permitan manifestar lo que han aprendido (evaluación de la actuación, carpeta de trabajos...).

4. *Apoyo a los alumnos y a los profesionales*: a) A los profesionales: tiempo disponible para la colaboración, aprendizaje mediado del profesor que adquiere nuevas técnicas; b) A los alumnos: ayudas y servicios terapéuticos en el aula; apoyo de los compañeros; uso adecuado de la tecnología informática.

5. *Financiación* directa al alumno.

6. *Implicación directa de los padres*: cursos de formación, colaboración con los profesores, co-aprendices con sus hijos.

7. *Adaptación del currículo y enseñanza efectiva*: aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en la actividad, aprendizaje de dominio, tecnología didáctica, enseñanza multinivel, apoyo de los compañeros, tutoría.

La eficacia de la propuesta de escuela inclusiva ha sido avalada por los resultados favorables obtenidos en muchas investigaciones. En términos generales, los alumnos en situaciones de inclusión aventajan a los que no lo están, tanto en aspectos académicos como sociales y de comportamiento. Pero también los alumnos no discapacitados obtienen beneficios (Baker y otros, 1994).

Se puede establecer un paralelismo entre la reforma adhocrática de las organizaciones sociales y la organización en la educación especial, cuyas formas concretas se han denominado "integración" e "inclusión" (Skrtic y otros, 1996). El movimiento de escuela inclusiva es, en principio, un intento de sustituir la estructura burocrática tradicional profesional de la escuela por una estructura adhocrática (Skrtic, 1995). El movimiento de escuela inclusiva aboga por eliminar la especialización y la profesionalización, que son las características determinantes de la estructura profesional burocrática.

En la perspectiva organizativa, el movimiento de reforma aboga por la colaboración, la adaptación mutua y la relación discursiva, características estructurales determinantes de la forma de organización adhocrática. El movimiento propugna una forma de profesionalidad interdisciplinar y orientada al consumidor.

Esta nueva concepción de las organizaciones en el postindustrialismo tiene también implicaciones en el significado de la denominada "excelencia educativa". Este concepto, referido antes al dominio básico de la lengua escrita y de la capacidad numérica, se define ahora como la capacidad para trabajar colaborativamente con otros y para asumir la responsabilidad en el aprendizaje. Como han señalado Jones e Idol (1990), el movimiento de reestructuración de las escuelas debe conectarse con el movimiento de "enseñar a pensar".

Esta reconceptualización de la "excelencia" tiene una significación particular para las comunidades de educación especial, por cuanto cambia el significado de la igualdad en educación, concebida como condición previa de la excelencia, tanto en la educación como en la economía (Skrtic, 1991b). En efecto, la colaboración significa aprender *con* y *de* otras personas, cuyos intereses, capacidades y perspectivas lingüísticas y culturales son diferentes. De otra parte, asumir la responsabilidad en el aprendizaje significa ser responsable de su propio aprendizaje y del de los otros.

De acuerdo con este nuevo enfoque, en un sistema postindustrial no tiene sentido la agrupación en función de la capacidad, la graduación por niveles de aprendizaje y los programas específicos por categorías, por cuanto estas prácticas no promueven la responsabilidad social en los alumnos ni desarrollan en ellos la capacidad de negociación en

una comunidad de intereses (Skrtic y otros, 1996). La propuesta de escuela inclusiva tiene, por tanto, connotaciones políticas y sociales:

"El tema de la integración... ofrece una oportunidad para plantear serios interrogantes sobre el tipo de sociedad que deseamos y sobre la naturaleza y funciones de la escuela" (Barton y Landsman, 1993, 41).

3. La Educación Especial como práctica profesional

Desde el enfoque crítico se ha analizado la práctica y la estructura de la profesión, siguiendo dos líneas de argumentación (Skrtic y otros, 1996):

1. La primera línea reivindica una nueva forma de profesionalidad, orientada al "consumidor", frente a la profesionalidad centrada en el "cliente", y un incremento en la práctica profesional interdisciplinar. La noción de "cliente" es un constructo de la visión objetivista de la profesión, elaborada por el funcionalismo positivista. En ella se defiende que, dada la fundamentación científica de la profesión, el profesional conoce lo que es bueno para el cliente mejor que éste. Por contra, el término "consumidor" es un constructo económico. Éste implica que los individuos, dado su acceso al conocimiento relevante, son capaces de juzgar lo que es bueno para ellos.

A partir de esta distinción cliente/consumidor, se propone transformar el monólogo entre profesional y cliente en un diálogo entre profesional y consumidor, es decir, en una relación en la que profesionales y consumidores comparten el conocimiento y el poder en la toma de decisiones.

2. La más reciente línea crítica sobre la objetividad del conocimiento científico radicaliza los argumentos anteriores, tanto epistemológica como políticamente. El constructivismo social implica mucho más que compartir simplemente el conocimiento entre profesionales y consumidores. El discurso interdisciplinar es una forma de participación social, radicalmente inclusiva y democrática, una indagación dialogal en la que profesionales y consumidores colaboran en la construcción, deconstrucción y reconstrucción del conocimiento.

Paralela a la crítica del conocimiento, se ha producido una transformación del modelo económico productivo, que ha tenido importantes implicaciones en la forma de concebir y organizar las profesiones. En efecto, en los años 60 emergió en las sociedades industrializadas una economía dinámica global que dio origen a una nueva forma de organización. Frente a la forma burocrática, que dominó en la era industrial, la nueva forma "adhocrática" inventa nuevos productos y servicios, organizando a sus trabajadores en equipos colaborativos.

Las adhocracias se fundamentan en una forma discursiva de interdependencia entre los trabajadores, frente a la interdependencia jerárquica de la forma burocrática. La interdependencia adhocrática es lateral y dialógica y, por eso, más democrática. Se fundamenta en la resolución de problemas de forma reflexiva, que requiere un discurso entre participantes de igual status, pero con diferentes conocimientos y habilidades. Por tanto, los especialistas no tienen mucho sentido en esta forma organizativa.

La colaboración, pues, es esencial, porque la invención (o la innovación) de nuevos productos requiere que los problemas se resuelvan de forma reflexiva, mediante el discurso, un proceso socio-constructivista en el que la voz y la colaboración de cada miembro del equipo contribuye a la construcción de nuevo conocimiento (*significado*) en el seno de la organización, deconstruyendo y reconstruyendo el que existe, un objetivo que ningún miembro del equipo puede conseguir trabajando de forma independiente.

Pero la colaboración exige algo más. Como los productos deben ser personalizados, es decir, deben responder a las necesidades reales de quienes los van a usar, la supervivencia de las organizaciones postindustriales depende de la colaboración estrecha y continua con los consumidores. Aquí radica la conexión entre consumismo y postindustrialismo: Dadas las estrechas conexiones entre personalización, innovación y colaboración, la viabilidad de las

organizaciones postindustriales depende de que se desarrolle una forma adhocrática o democrática de interdependencia entre trabajadores y gestores y, en última instancia, entre los miembros de una organización, los consumidores y la comunidad.

4. Reformas pedagógicas en el aula

Muchas líneas de la reforma pedagógica en la educación especial, propugnada en los países democráticos durante las últimas décadas, se fundamentan en el enfoque radical humanista. En efecto, en la investigación y en la práctica se ha comenzado a reflejar una comprensión del contexto de la enseñanza, así como una comprensión de la escuela como reflejo de la sociedad (Englert y *otros*, 1992; Snell, 1993; Paul y *otros*, 1995). Igualmente, los alumnos en muchas escuelas se han convertido en colaboradores en el proceso de aprendizaje. Los enfoques de enseñanza, basados en la investigación y en la resolución de problemas, impulsan al alumno a conseguir nuevos objetivos cognitivos, académicos y sociales, mientras participan en una comunidad diferente de alumnos y profesores (Villa y Thousand, 1992).

Las líneas esenciales de la reforma pedagógica se pueden cifrar en algunos temas claves: el contexto, la participación, la colaboración y la inclusión.

El enfoque de escuela inclusiva es congruente con los modelos de enseñanza, denominados de formas diversas: inclusiva, basada en la actividad, ecológica, holística y basada en la comunidad.

Un modelo inclusivo permite a todos los alumnos, cualquiera que sea su nivel de capacidad, desarrollar las funciones cognitivas del pensamiento en el nivel en que puedan participar (Englert y *otros*, 1992). Los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje se implican en procesos cognitivos complejos, contando con el apoyo necesario en las áreas en que lo necesitan. La enseñanza de habilidades básicas puede hacerse simultáneamente, pero sin excluir la participación del alumno en el proceso cognitivo global (Morrice y Simmons, 1991).

El modelo socio-constructivista de aprendizaje está a la base de estos modelos de enseñanza. En este modelo, el aprendizaje se concibe como un proceso auto-regulado para resolver conflictos cognitivos internos, que a menudo se hacen patentes a través de la experiencia concreta, el discurso colaborativo y la reflexión. Los profesores se consideran agentes que implican a los alumnos en la estrategia global de la resolución del problema.

En los modelos "enseñanza basada en la comunidad" (Falvey, 1992) y "desarrollo ecológico del currículo" (Snell, 1993) el foco de atención es la enseñanza que utiliza estímulos y consecuencias naturales, o un modelo contextual, así como el derecho de cada individuo a participar en contextos y actividades que representan la ecología de su comunidad.

Los investigadores han comprobado que el aprendizaje es más efectivo cuando la enseñanza se inserta en actividades significativas y estructuradas. Hace más de dos décadas que los educadores que trabajan con alumnos con discapacidades graves han comprobado la eficacia de enseñar a estos alumnos, incluso las habilidades más básicas (comunicativas, sensoriales y motóricas), en contextos funcionales y motivadores, utilizando las mismas actividades que realizan sus compañeros no discapacitados de la misma edad (Gee y *otros*, 1995).

Una preocupación en el enfoque humanista es dar voz a los participantes en un proceso. En este sentido, se pueden incluir las prácticas en la educación especial relacionadas con el aprendizaje autorregulado, con la autodeterminación y con el currículo centrado en la persona o centrado en la familia.

Varios autores han desarrollado un trabajo importante en el desarrollo del aprendizaje iniciado por el alumno y la resolución de problemas de los alumnos con discapacidades profundas. La estrategia descrita como "enseñanza de contexto" (Gee y *otros*, 1995) para

individuos con graves y profundas discapacidades y con sordo-ceguera es análoga al diálogo auto-regulado de aprendizaje.

El proceso centrado en la persona extiende la noción de comunidad desde las comunidades creadas en la escuela a las comunidades en las que vivirá y recibirá apoyo el individuo con discapacidades. En este proceso se asume la importancia de los soportes naturales así como la autodeterminación. En él se da relevancia al individuo como parte de un sistema social y comunitario más amplio, que se extiende más allá de la escuela. El enfoque centrado en la persona da a los consumidores (los individuos discapacitados y sus familias) una participación importante en la determinación de los servicios y apoyos que necesitan así como de su futuro estilo de vida.

En la educación especial, desde principios de los años 80, se ha difundido la literatura sobre la enseñanza en equipo transdisciplinar (Rainforth y *otros*, 1992). Se acepta también que la colaboración eficaz con el alumno, con su familia y con sus amigos, en el desarrollo del currículo, en la enseñanza y en las relaciones sociales, es un criterio clave en la construcción de un programa de calidad para los individuos con discapacidades.

Los modelos cognitivos de "enseñanza basada en estrategias" y del "aprendizaje mediado socialmente" han demostrado que la instrucción efectiva se produce en las aulas que reflejan un profundo sentido de comunidad. Se conciben las aulas como comunidades de aprendizaje, en las que trabajan juntos los equipos de enseñanza y los alumnos, y en cuyo proceso todos aprenden (Englert y *otros*, 1992; Sapon-Shevin, 1992; Putnam, 1994; Thousand y *otros*, 1994).

El énfasis en la comunidad deriva de la hipótesis de que la construcción de nuevo conocimiento es el resultado de una aventura conjunta, que se produce en el aula, más que de la comunicación lineal desde el profesor al alumno. El poder social inherente en la actuación conjunta y colaborativa de las comunidades de aprendizaje tiene la potencialidad de hacer que los alumnos se sientan dueños y agentes de su aprendizaje.

En el ámbito específico de la educación especial, Thousand y colaboradores (1994) han revisado la investigación sobre la colaboración entre alumnos y profesores y las numerosas estrategias diseñadas específicamente para la educación inclusiva. En los modelos socio-constructivistas de enseñanza se valoran las diferencias en las capacidades de cada alumno. Por eso, estos modelos son congruentes con la valoración de la diversidad, cultural, en la capacidad y en el género (Sapon-Shevin, 1992).

Se han analizado también otras situaciones educativas en las que la colaboración resulta eficaz, especialmente en los programas de escuela inclusiva: 1) la colaboración de los profesionales de los equipos de enseñanza con los padres y otros adultos; 2) la colaboración de los profesionales de la educación con otros profesionales que atienden a los discapacitados en diversos servicios (Villa y Thousand, 1992; Rainthford y *otros*, 1992; Thousand y *otros*, 1994).

La educación inclusiva constituye un espacio y un impulso para que los profesores de educación general y especial, los alumnos y los padres puedan crear juntos escuelas democráticas de calidad. Las escuelas efectivas son inclusivas por su propia naturaleza. Lamentablemente el término "inclusión" se ha utilizado tanto que ha perdido su sentido profundo. Las escuelas inclusivas se concibieron en su origen para responder a las necesidades educativas de todos sus miembros, en contextos y actividades comunes (Sapon-Shevin, 1992).

El concepto de escuela inclusiva no es una moda pasajera ni un cambio repentino. Por el contrario, se ha desarrollado a partir de una larga historia de integración de alumnos discapacitados (Rainthford y *otros*, 1992). El movimiento de escuelas inclusivas supone la mejora de la escuela en muchos niveles y para todos los alumnos, no sólo el emplazamiento físico de los alumnos con varias discapacidades en el aula ordinaria (Falvey, 1992; Rainforth y *otros*, 1992; Sapon-Shevin, 1992; Stainback y Stainback, 1992; Putnam, 1994).

La escuela inclusiva supone que la educación especial no se define ya como emplazamiento sino como un sistema de recursos, que ayuda a abordar las necesidades de un subgrupo de alumnos (Stainback y Stainback, 1992). En las escuelas inclusivas los alumnos con discapacidades no pierden servicios ni recursos, pero ganan la oportunidad de ser miembros de pleno derecho y de desarrollarse en una dirección funcional y significativa, en los contextos sociales y de aprendizaje de sus compañeros no discapacitados (Giangreco y *otros*, 1993; Gee y *otros*, 1995).

Diversas estrategias permiten a los profesores trabajar con grupos homogéneos y heterogéneos de alumnos en diferentes tiempos: agrupación flexible para la enseñanza en las clases heterogéneas, agrupación de clases, grupos de diferentes edades. Una comunidad de aprendizaje inclusiva que sea eficaz fomenta la colaboración, la resolución de problemas, el aprendizaje autodirigido y el discurso crítico. En definitiva, una comunidad tal es una escuela democrática eficaz (Skrtic y *otros*, 1996).

5. Reformas institucionales en la comunidad

Los mismos principios constructivistas y adhocráticos, implícitos en el movimiento de escuela inclusiva, subyacen en el movimiento de reforma denominado genéricamente "integración de servicios relacionados con la escuela" (Kagan y *otros*, 1995). En este movimiento se propugna una relación global entre diversos sistemas y servicios de apoyo a los discapacitados, a la educación pública y a la familia: salud, educación, bienestar social, justicia, ocio, religión (Accardo, 1996).

Como han observado algunos autores (Paul y *otros*, 1996), la ecología social y política de la educación y de la atención social ha cambiado de tal manera que se plantea la exigencia moral y económica de integrar los servicios escolares y los sistemas de protección basados en la comunidad. Algunos perciben estos cambios como un contexto dinámico para la innovación y como una oportunidad para reconceptualizar todos los aspectos del campo de la educación especial. Otros, en cambio, perciben la situación como anómala y se sienten frustrados por la ambigüedad de la práctica.

El impulso actual para reformar los servicios comunitarios viene de lejos. Los educadores habían observado que los alumnos en las escuelas presentan dificultades en el aprendizaje si no son atendidos en otros aspectos de su desarrollo en otros contextos (salud, afectividad, protección...). Pero los servicios en la comunidad están desconectados entre sí y descoordinados. Quienes más sufren las consecuencias de esta descoordinación son las familias de los niños con discapacidades múltiples, que tienen que relacionarse con distintas instituciones, distanciadas espacial y funcionalmente, con exigencias burocráticas complejas.

Esta descoordinación y disfuncionalidad de la comunidad es una versión más extensa de lo que sucede en el seno de la escuela. En efecto, los administradores escolares se sienten frustrados ante su incapacidad para coordinar los recursos en la escuela, de manera que se beneficie a los alumnos necesitados de apoyos múltiples. La solución a este problema en el seno de la educación especial la brinda la filosofía de la escuela inclusiva, cuyas propuestas de transformación se centran en los siguientes temas: supresión de las categorías (etiquetas), acceso abierto y no restrictivo, colaboración y planificación entre instituciones, participación y poder del consumidor, determinación colegiada del emplazamiento, gestión coordinada de recursos, con una vía de relación única con los alumnos o los padres (Sailor y *otros*, 1996).

En este enfoque integrador entre la escuela y los servicios comunitarios se han descrito algunos procesos, cuya validez se ha comprobado en la mejora de las relaciones Escuela-Comunidad y en el progreso de los alumnos discapacitados (Amato, 1996): 1. Redefinir la percepción y el papel que juegan los profesionales y los padres; 2. Adaptar las relaciones profesionales y administrativas con los niños y con sus padres; 3. Plantear enfoques alternativos en la prestación de ayuda y en las funciones de servicio de las escuelas y de las agencias comunitarias.

La información disponible sugiere que cuanto mayor es la implicación de los consumidores en el gobierno y en la gestión de los planes del equipo, más positivos y significativos son los resultados para los niños (Kagan y otros, 1995). A los consumidores se les dota de poder, permitiéndoles participar directamente en la elección entre alternativas de desarrollo y en la planificación de nuevos servicios en la comunidad.

6. Bibliografía

Accardo, P. (1996). *The Invisible Disability: Understanding Learning Disabilities in the Context of Health and Education*. Washington: National Health & Education Consortium.

Amato, C. (1996). Freedom Elementary School and Its Community: An Approach to School Linked Service Integration. *Remedial and Especial Education* 17 (5), 303-309.

Baker, E.T. y otros (1994). The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership*, 52 (4), 33-35.

Barton, L. y Landsman, M. (1993). The politics of integration: Observations on the Warnock Report. En Slee, R. (Ed.). *Is there a desk with my name on it? The politics of integration* (pp.41-49). London: Falmer Press.

Englert, C.S. y otros (1992). Defining and redefining the instructional practice in special education. *Teacher Education and Special Education*, 15 (2), 62-86.

Falvey, M. (1992). *Community-based instruction*. Baltimore: Brookes.

Fuchs, D. y Fuchs, L.S. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60, 294-309.

Gartner, A. y Lipsky, D. (1987). Beyond Special Education: Toward a quality system for all students. *Harvard Educational Review*, 57, 367-395.

Gee, K. y otros (1995). Use of integrated general education settings as primary contexts for skill instruction of students with severe, multiple disabilities. *Behaviour Modification*, 19 (1), 33-58.

Giangreco, M.F. y otros (1993). "I've counted Jon": Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. *Exceptional Children*, 59, 359-372.

Jones, B.F. y Idol, L. (Eds.) (1990). *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Lawrence Erlbaum: Hillsdale.

Kagan, S.L. y otros (1995). *Toward systemic reform: Service integration for young children and their families*. National Service for Service Integration: Falls Church.

Larkin, M.J. y otros (1995). Applying Wholetheme Constructivism in the Multiple Abilities Program (MAP). An Integrated General and Special Education Teacher Preparation Program. *Canadian Journal of Special Education*, 10 (1-2), 67-86.

Lipsky, D.K. y Gartner, A. (1996). Inclusion, School Restructuring, and the Remaking of American Society. *Harvard Educational Review*, 66 (4), 762-796.

McLaughlin, M.J. y Warren, S.H. (1994). *Issues and options in reestructuring schools and special education programs*. University of Maryland: College Park.

Morrice, C. y Simmons, M. (1991). Beyond reading buddies: A whole language cross-age program. *The Reading Teacher*, 44, 572-577.

Paul, P.V. y Ward, M.E. (1996). Inclusion paradigms in conflict. *Theory into Practice*, 35 (1), 4-11.

Paul, J.L. y otros (1995). *Integrating school restructuring and special education reform*. Harcourt Brace: Fort Worth.

Paul, J. y otros (1996). The Transformation of Teacher Education and Special Education. Work in Progress. *Remedial and Especial Education*, 17 (5), 310-322.

Putnam, J. (1994). *Cooperative learning and strategies for inclusion: Celebrating diversity in the classroom*. Baltimore: Paul, H. Brookes.

Rainforth, B. y otros (1992). *Collaborative teams for students with severe disabilities: Integrating therapy and educational services*. Baltimore: Paul, H. Brookes.

Roach, V. (1995). *Winning ways: Creating inclusive schools, classrooms, communities*. Alexandria: National Association of State Boards of Education.

Safford, P.L. y Safford, E.J. (1996). *A History of Childhood and Disability*. New York: Teachers College Press.

Sailor, W. y otros (1996). Family participation in New Community Schools. En Singer, G.H.S. y otros (Eds.). *Redefining family support: Innovations in public-private partnerships* (pp.313-332). Baltimore: Paul, H. Brookes.

Sapon-Shevin, M. (1992). Celebrating diversity. En Stainback, S. y Stainback, W. (Eds.). *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students* (pp.19-36). Baltimore: Paul, H. Brookes.

Skrtic, T.M. (1991a). *Behin special education: a critical analysis of professional culture and school organization*. Denver: Love Publishing.

Skrtic, T.M. (1991b). The Special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence. *Harvard Educational Review*, 61 (2), 148-206.

Skrtic, T.M. (Ed.) (1995). *Disability and Democracy: Reconstructing (Special) Education for Postmodernity*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

Skrtic, T.M. y otros (1996). Voice, Collaboration, and Inclusion (Democratic Themes in Educational and Social Reform Initiatives). *Remedial and Especial Education*, 17 (3), 142-157.

Snell, M.E. (Ed.) (1993). *Instruction of students with severe disabilities*. New York: Macmillan.

Stainback, S. y Stainback, W. (Eds.) (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students*. Baltimore: Paul, H. Brookes.

Thousand, J.S. y otros (1994). *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers*. Baltimore: Paul, H. Brookes.

Villa, R.A. y Thousand, J.S. (1992). How a district integrated special and general education. *Educational Leadership*, 50 (2), 39-41.

Wang, M.C. y Reynolds, M.C. (1996). Progressive inclusion: meeting new challenges in Special Education. *Theory into Practice*, 35 (1), 20-25.