II Congreso Internacional de Educación Especial. Concepción. Chile. Julio de 2006-05-29

"Del dicho al hecho hay gran trecho". Un análisis psicosocial sobre algunas causas que explican la distancia entre nuestros valores declarados hacia la inclusión social y las políticas y prácticas educativas que deberían sustentarla.

Gerardo Echeita Sarrionandia
Universidad Autónoma de Madrid. España

Ha sido el profesor Pozo (2006), quien recientemente nos has recordado, con mucha razón, que en educación tiene especial vigencia aquel viejo adagio según el cual *del dicho al hecho hay mucho trecho.* Con ello ha querido hacernos pensar en el hecho de que buena parte de los modelos de cambio conceptual, incluidos la mayoría de los modelos de formación docente, inicial y permanente (de cuya eficacia depende en gran medida el progreso hacia la meta de una educación que promueva la inclusión social del alumnado más vulnerable), siguen confiando en el poder de la palabra, del conocimiento explícito y predicado, como el motor del cambio en la comprensión y en la acción. Sin embargo, los datos de la investigación en numerosos ámbitos (Pozo, Scheuer, Pérez Echevarría, Mateos, Martín y De la Cruz, 2006), nos muestran que cambiar lo que se dice – el conocimiento explícito - no suele bastar para cambiar lo que se hace – los modelos implícitos en la acción -.

Tanto su trabajo investigador, como el de otros en el campo de la psicología cognitiva en estas últimas décadas, ha mostrado de modo convincente que esa supremacía de lo teórico sobre lo práctico, de lo

explícito o formal sobre lo implícito o intuitivo, aunque pudiera ser deseable en algunos ámbitos, está muy alejada del funcionamiento cognitivo habitual, *natural*, de la mente humana, donde más bien tiende a suceder los contrario: los procesos y las representaciones implícitas suelen tener primacía o prioridad funcional con respecto a los procesos y representaciones explícitas, es decir suelen funcionar de manera más eficaz, rápida y con menor costo cognitivo, por lo que no resulta fácil que se abandonen al adquirir conocimientos explícitos o formales contrarios. Lograr, como nos enseña el profesor Pozo, la primacía o el control del conocimiento explícito sobre esas creencias implícitas – *actuar de acuerdo a nuestras ideas y valores, en lugar de acabar pensando según nuestras acciones* -, es más una conquista cognitiva y cultural, un logro del aprendizaje y la instrucción, que el modo defectivo o natural de funcionar de la mente humana (Pozo, 2003), por lo que no podemos darlo por supuesto, sino que es preciso diseñar deliberada o intencionalmente escenarios y situaciones sociales que lo favorezcan. Esa sería, precisamente, una de las funciones de la formación inicial y permanente del profesorado.

Para progresar, por lo tanto, en los modos de responder a las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad, en el contexto de una enseñanza atenta a la diversidad del alumnado y conforme a los principios de una educación que promueva su inclusión social, no basta con apelar a la ética y los valores en la que dicha concepción descansa (Vlachaou, 2004, Booth, 2006), o a los potenciales efectos beneficiosos que ello reportaría al conjunto de la sociedad (Echeita, 2006a), ni con presentar al profesorado nuevas concepciones al respecto – más avanzadas o progresistas -, como han hecho, por otra parte un significativo número de

"Declaraciones Internacionales" en los últimos quince años[1], sino que también y *necesariamente* – aunque sea insuficiente por sí mismo - hay que modificar las creencias implícitas profundamente arraigadas al respecto, mediante un proceso de explicitación progresiva de esas representaciones inicialmente implícitas y de reorganización de las mismas en teorías más potentes y coherentes con nuestros valores declarados. A este respecto el papel de las estrategias de formación permanente del profesorado resulta decisivo y no estaría de más una visión crítica sobre la eficacia de las que más habitualmente usamos, incluidas las grandes conferencias como la que nos acoge. En cualquier caso, el análisis de las concepciones dominantes en la "educación especial" debe ayudarnos a reconocer esas creencias implícitas tan fuertemente ancladas en la mente de profesores, especialistas y administradores educativos, de cuya reestructuración depende achicar el trecho entre lo declarado y lo que seguramente ocurre en tantas aulas y centros.

Si analizáramos esas concepciones dominantes desde un enfoque dramatúrgico (Goffman, 1981) - esto es, con concepto tales como "actores", "textos de estos actores", "escenarios", etc. -, podríamos decir con Ainscow (2001), que nuestras concepciones y prácticas dominantes, bien podrían resumirse de la siguiente forma:

Tabla 1. Ideas básicas que resumen la perspectiva esencialista en la educación especial.

---

[1] *La Declaración De Jomtien-Dakar sobre Educación para Todos EpT* (1990/2000), *Las Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Personas con Discapacidad* (UN, 1993), *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales* (UNESCO,1994*), La Declaración de Madrid sobre no discriminación de las personas con discapacidad* (UE, 2002*), La Declaración de Montreal sobre Discapacidad Intelectua*l (OPS/OMS2004), o la más reciente y todavía en proceso, *Declaración de la Convención Internacional para proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad* (UN, 2006).

Los actores piensan que…..	**El escenario resultante se configura como….**
Se puede y debe identificar a los alumnos que son diferentes de la mayoría.	Se llevan a cabo prácticas de diagnóstico y evaluación para diferenciar a aquellos alumnos que necesitan ayudas especiales de los que no las necesitan, porque ello repercutirá positivamente, tanto en su educación como en la de aquellos que se terminan considerando como "normales".
Sólo este pequeño grupo de alumnos Requiere ayuda especial.	La educación especial tiende a organizarse en un esquema de "todo o nada". Los alumnos que son considerados "especiales" tienen toda la ayuda especial que cada sistema educativo puede prestarles. El resto del alumnado permanece en los centros ordinarios sin ningún sistema complementario de ayuda y si lo hay es mínimo.
Los problemas de estos alumnos son el resultado de sus deficiencias o limitaciones personales.	Si un alumno tiene dificultades para aprender es, en lo fundamental, porque él tiene algo "mal", algún déficit o limitación que interfiere con el proceso de aprendizaje. Se trata de una "importación" del llamado modelo clínico o médico; cualquier dificultad de aprendizaje es vista como un síntoma de un déficit que debe ser diagnosticado y tratado.
Las ayudas especiales que precisan los alumnos especiales se prestan mejor en grupos homogéneos de niños con idénticos problemas.	Las ayudas especiales se concentran en "escuelas especiales" o "clases especiales/diferenciales", desde donde es posible ejercer una discriminación positiva, en la medida que se considera que se rentabilizan especialistas y recursos especiales. La educación de este alumnado debe ser responsabilidad de un profesorado también "especial", en términos de conocimientos, destrezas y habilidades propias para trabajar con el mismo.
Una vez que un grupo es definido como especial, el resto de la población escolar puede considerarse "normal".	Separados los alumnos especiales, se considera que el resto de los alumnos "normales" no van a precisar ninguna ayuda especial y, en consonancia, no se presta ninguna ayuda extra al profesorado y a los centros que trabajan con alumnos "normales".

Las consecuencias de estas concepciones (que como sabemos por los estudiosos del tema, suelen dispararse de manera casi *automática* , que están *encarnadas*, esto es, que tienen un componente emocional muy fuerte y que resultan *"prácticas"* – de hecho nos han servido para organizar la "educación especial" durante muchos años)- , estriban en que al hacernos mirar hacia el alumno con discapacidad o con otras dificultades, al "*iluminar la escena solamente sobre ellos",* como si fueran los principales protagonistas de la obra, y en ese sentido al resaltar que son sus limitaciones personales la causante fundamental que explicaría sus dificultades para participar en la organización y en el currículo de la enseñanza regular lo que verdaderamente se hace no es sino excluir de la consideración otros factores externos al alumno*, dejar en la penumbra del escenario* los factores escolares que configuran nuestros modelos de enseñanza tradicional, que por ello no se someten a crítica, lo que contribuye a que en esencia permanezcan inalterados. No parece exagerado señalar que termina ocurriendo lo que también observamos en otras esferas de la vida social: que las "víctimas" de un sistema incapaz de adaptarse suficientemente a la diversidad de alumnos que aprenden, terminan apareciendo como las "culpables" de su situación, teniendo que asumir, además, que su exclusión escolar se realiza "por su bien".

Con muchos otros mantengo que, seguramente, esta *concepción esencialista* (esto es, que *es algo intrínseco* a las personas con discapacidad el que sea difícil su escolarización fuera de los contextos especializados, al igual que muchos consideran que "por esencia" el hombre es superior a la mujer, o que la cultura occidental es mejor que otras), ha configurado y sigue configurando el pensamiento y la acción de un bueno numero de personas que trabajan en el sistema educativo, bien sea en el ámbito de la

enseñanza regular como en el mundo de la "educación especial", aunque en muchos casos sobre ellas se haya sobrepuesto en los últimos años *un decir*, un saber explícito y formalizado (pero no suficientemente interiorizado), que se correspondería con un deseo de modernización y progreso de la educación especial, del que cabe resaltar que, en cualquier caso, se ha producido con tantas *luces* como *sombras* (Echeita y Verdugo, 2004).

Por estas y otras razones defiendo que es necesario, retomando el análisis que hicieron en su día Andrews et al (2001), que apostemos por un cambio radical de perspectiva (una *reconceptualización sustancial* decían ellos), tanto de concepciones, como de estrategias de mejora y, por supuesto, de prácticas educativas, si queremos que se produzca un salto cualitativo (y no una simple *mejora incremental*) en lo tocante a la calidad educativa de todos los alumnos y, en particular de aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión educativas y social como son los que hoy consideramos con "necesidades educativas especiales". Esta reconceptualización sustancial atañe, por lo tanto, al *¿sin?-sentido* y a la reconsideración crítica de la *educación especial* como disciplina y ámbito profesional independiente,

Pero lo que también sabemos es que estas concepciones dominantes, son **muy difíciles de cambiar y** que, seguramente, nunca las abandonamos del todo. La explicación de esta pertinaz resistencia al cambio estará probablemente muy relacionada con el hecho de que como especie somos más "darvinistas sociales" de lo que estamos dispuestos a reconocer (*"el mundo está hecho para los más capaces*"), aunque defendemos la igualdad en la diversidad; mantenemos en el fondo una visión reduccionista y estática de la inteligencia ("*lo que importa son los conocimientos*"), ("*Donde natura non da, Salamanca non presta*"), aunque reconocemos la existencia de

"inteligencias múltiples", y parece que nos cuesta bastante abandonar la "natural" propensión a pensar que la mejor forma de enseñar a la diversidad del alumnado es buscando agrupamientos homogéneos ("*los niños con los niños, las niñas con las niñas, los listos con los listos*",…), aunque los estudios y las investigaciones nos hablen del positivo efecto de la comprensividad para el aprendizaje de conceptos, procedimientos, valores y actitudes.

Pero también es crucial entender que estas concepciones profundas se mantienen cuasi intactas, aunque en ocasiones barnizadas con "*decires*" modernos, porque en esencia, los contextos escolares en los que se originaron cuando se expandió la educación escolar obligatoria (mediados de los años 50 del siglo pasado), a la mayoría de la población escolar, NO SE HAN MODIFICADO SUSTANCIALMENTE y si no, inviten a sus abuelos a pasearse por esa escuela en la que están pensando y observen si le perciben muy extrañado, o nó, ante lo que seguramente verá:.

- Un profesor/a por aula (en ocasiones con un número alto de alumnos)
- la organización escolar basada en grupos de edad,
- la fragmentación del currículo en materias, las más de las veces al servicio de si mismas.
- contenidos y objetivos de la enseñanza que sólo dan importancia a las competencias intelectuales
- la sobredimensión de la evaluación acreditativa, en detrimento de la también necesaria función pedagógica y formativa
- los recursos de siempre (pizarrón, libros de textos y ahora algunas computadoras)

- la práctica habitual de ceder a los "especialistas" la responsabilidad en la educación de los alumnos con dificultades, etc.

en definitiva la "*gramática escolar*" al uso (Tyack y Tobin, 1994), una gramática que difícilmente nos ayudará a generar las nuevas concepciones en las que deberían apoyarse nuestras pretensiones y valores declarados.

Es por esta razón por la que creo necesario resaltar que no habrá progresos significativos – en términos de calidad y de verdadera INCLUSIÓN – en la educación de los alumnos más vulnerables, si no hay voluntad de poner en marcha procesos de INNOVACIÓN EDUCATIVA PROFUNDOS que con decisión y creatividad se vuelquen en cambiar de arriba abajo esa gramática escolar al uso y se atrevan a adentrarse en el incierto pero estimulante terreno de *otra educación escolar* para ese *otro mundo posible* que algunos anhelamos. Mi convencimiento como el de otros (Ainscow, 2001; Booth y Aincow, 2002; Echeita, 2004; 2006a), es que no nos faltan ni experiencias donde encontrar estímulo para nuestra creatividad, ni conocimientos para iniciar los procesos de cambio y mejora escolar que hay que poner en marcha (Stoll y Fink, 1999; Murillo y Muñoz Repiso, 2002), aunque si bastante voluntad y determinación personal y política para que nuestras acciones sean coherentes con nuestros principios morales (Booth, 2006).

Hablando de cambios y mejora, quisiera hacer referencia a que en los últimos años se ha resaltado particularmente el papel catalizador que en tales procesos tienen *las emociones,* positivas y negativas, que necesariamente experimentan o "deben experimentar", los actores en juego: alumnos,

familiares, profesorado, administradores, etc. Por ejemplo para ayudar al cambio de concepciones es necesario generar algún tipo de "*sorpresa"* (Gentile, 2002), que permita desencadenar el proceso de reflexión individual y grupal que lleve al profesorado a hacer explícitas sus concepciones rutinarias y a promover, en su caso, cambios en las mismas conforme a principios y criterios más coherentes con sus valores declarados. Detrás de todo ello están los beneficios que reporta para los lugareños "*la mirada del forastero*"[2]. Un *forastero* que a veces está en la clase de al lado tratando de enseñar como nosotros, que le tenemos sentado en nuestras aulas o que bien puede ser ese investigador, a modo de "*amigo crítico*", que está dispuesto a colaborar con el profesorado en esa tarea.

Además de la *sorpresa,* también juegan un papel destacado "*la pena y la rabia"*, porque como nos comenta Ballard (2003), ocurre algo importante cuando uno se identifica con una persona "herida"; la emoción que ello puede generar a través de la empatía – incluida la pena y la rabia que genera la injusticia y el sufrimiento ajeno –, hace más factible que la gente *plante cara* a políticas opresivas y dañinas. A este respecto una estrategia bien accesible para tener acceso a tales emociones es la de preguntar/escuchar directamente a los alumnos en riesgo de marginalización (Ballard, 1999; Messiou, 2006; Vlachou, Didaskalou & Argyrakouli, 2006), o a sus familias (ANSHDA, 2005; Mendo, 2005). Es sorpréndete la capacidad de los estudiantes "vulnerables" para reflexionar sobre sus propias experiencias y para aportarnos información valiosa con capacidad para iluminar tanto las fortalezas como las debilidades en los asuntos educativos que les afectan (calidad educativa, provisión de recursos, apoyos, etc.), y quienes

[2] *"La costumbre te vuelve el mundo opaco; los sitios en los que vives habitualmente no los ves. La mirada del forastero es muy beneficiosa*"(Antonio Muñoz Molina *Babelía, El País*, 28/02/04, p.3)

trabajamos en este ámbito deberíamos estar bien prevenidos de nuestra usual tendencia a subestimar esta capacidad, y lo que es peor, a sobreestimar nuestras propias opiniones al respecto (Vlachoou et al, 2006).

La resistencia a la frustración es otra de las emociones que precisamos controlar en los procesos de cambio, porque en no pocas ocasiones, como nos ha enseñado el profesor Booth (2006), maniatados por enfoques de gestión burocráticos de los centros y de la vida institucional, muchos de nuestros intentos de cambio guiados por nuestros principios declarados consiguen pocos resultados. Pero a este respecto no conviene olvidar que:

> "Cuando se ven frustados nuestros esfuerzos por realizar cambio de acuerdo con nuestros valores, *la acción con principios* es nuestra propia recompensa y, de esa forma, la laboriosa tarea de poner en relación los valores de la inclusión con las acciones, mantiene vivo un recurso para actuar de forma diferente"
>
> Booth (2006 p.217)

Pero, sin duda alguna, también necesitamos emociones positivas para el cambio, empezando por la *esperanza*, una emoción imprescindible ante la evidente *causa perdida* sic, que supone la inclusión educativa y que:

> "No consiste en una simple visión ingenua y luminosa de la vida, sino en la capacidad de no entrar en pánico en situaciones graves y de encontrar modos y recursos para abordar problemas difíciles" (Fullan, 2001 p. 302).

Y **la mejor forma de nutrir esa esperanza**, esto es, de no entrar en la barrena de la desesperanza y de encontrar modos y recursos para hacer frente a la complejidad de la inclusión educativas es establecer amplias y sólidas "redes de colaboración, interdependencia, ayuda y apoyo mutuo" en

el interior de los centros y entre éstos y su comunidad educativa y local (Echeita, Ainscow, Martín, Soler, Alonso, Rodríguez, Parrilla, Font, Duran y Miquel, 2004). Sin ese respaldo y sin la capacidad que genera la cooperación y la sinergia de muchos, entonces sí que será inviable hablar de "educación inclusiva".

Para finalizar, aunque tal vez debería haberlo señalado mucho antes, he de advertir que no disfruto con la crítica que pone el acento en lo que falta. Tenemos sobradas razones para reconocer con justicia y satisfacción los importantísimos logros que en materia de educación del alumnado al que consideramos con necesidades especiales se han conseguido en los últimos veinte años en muchos países, Chile entre ellos (ME,2005), lo que supone que detrás han habido profesores, profesionales, administraciones, alumnos y familias que han hecho un trabajo digno de reconocimiento y aprecio, en condiciones, la mayoría de las veces, poco o nada favorables.

Sin embargo, la tentación de sucumbir a una cierta complacencia es una de las principales barreras a superar en estos momentos, en los que, por otra parte, están pendientes de alcanzar los logros más difíciles: la verdadera calidad de la enseñanza que se imparte en todas las etapas educativas – también en las postobligatorias y en la Universidad – lo que conlleva, entre otras consideraciones, a una mayor y más cuidada preocupación por el bienestar social y emocional de este alumnado (López, 2005; Echeita, 2006b)-, o todo lo relativo a la preparación y coordinación interagencias (educación, salud, servicios sociales, empleo (Daniels, 2005), para garantizar no sólo una educación de calidad sino también, a la larga, una vida de calidad (Verdugo y Jordán de Urries, 2006), lo que pasa entre otros procesos urgentes por instaurar verdaderos y eficientes programas de transición a la vida adulta y laboral. Me identifico, en definitiva, con las

palabras del escritor Félix de Azua (2006) quien recientemente decía lo siguiente en una entrevista:

> "Algunas personas me han dicho que solo critico, que sólo destaco lo que hay de negativo, pero no se dan cuenta de que quienes procedemos así somos los más optimistas. Los pesimistas son aquellos que se pasan el día diciendo lo bien que lo hace el poder, pues, según ellos, eso es lo que hay que hacer, pues de lo contrario esto se hunde,…. En resumen, los críticos somos los que mantenemos la esperanza de que esto puede cambiar. Los otros ya no confían en nada.

Espero que la *visita de este forastero refranero* sirva al menos para generar algo de esa sorpresa necesaria para el cambio y para ampliar un poco este grupo de los que queremos seguir trabajando para que ese trecho entre lo que deseamos, decimos y hacemos a favor de los alumnos más vulnerables a los procesos de exclusión sea un poco más corto.

Referencias

Andrews, J.E., Carnine, D., Couthino, M., Edgarg, E., Fornes, S., Fuchs, L., Jordan, D., Kauffman, J., Patton, J., Paul, J., Rossell, J., Rueda, R., Schiller, E., Skrtic, T. & Wang, J. (2001) Salvant les diferènces al volant de l´Educació Especial *Suports*, 5 (1), 68-73

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

ANSHDA (2005). *Testimonios de madres con hijos hiperactivos*. Madrid: J de J Editores

Ballard, K. (Ed.) (1999). *Inclusive Education: International voices on disability and justice*. Londres: Falmer Press.

Ballard, K. (2003). The analysis of context: some thougths on teacher education, culture, colaboration and inequality. En T.Booth, K. Nes & M. Stromstad, (Eds.), *Developing inclusive teacher education* (pp 59-77). Londres: Routledge Falmer

Booth (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo & F.B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.

Booth, T. & Ainscow. M. (2002). *Index for inclusión. Developing leaning and participation in schools (*2ªed*).* Manchester: CSIE [trad. de A.L. López, D. Durán. G. Echeita, C. Giné, E. Miquel & M. Sandoval. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.* Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva consorcio.educacion.inclusiva@uam.es. 2002].

Daniels, H. (2005) The formation of interagency teams: A study of innovatory learning Conferencia en las *IV Jornadas de Desarrollo Humano y Educación*, organizadas por la Fundación Infancia y Aprendizaje y la Universidad de Alcalá de Henares, Septiembre 2005

Echeita, G. (2004) ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 12(2), http://ice.deusto.es/rinace/vol2n2/Echeita.pdf

Echeita, G. (2006a) *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones* Madrid: Morata.

Echeita, G. (2006b). Ojos que no ven corazón que no siente. Cuando los procesos de exclusión escolar se vuelven invisibles. En M.A. Verdugo & F.B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 219-229). Salamanca: Amarú

Echeita, G. & Verdugo, M.A. (Eds) (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva* Salamanca: Publicaciones INICO.

Echeita, Ainscow, Martín, Soler, Alonso, Rodríguez, Parrilla, Font, Duran & Miquel (2004). Escuelas inclusivas, *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 49-80.

Fullan, M. (2001). Emoción y esperanza: conceptos constructivos para tiempos complejos En A. Hargreaves (Coord.), *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador* (pp. 296-317). Madrid: Amorrortu

Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Filadelfia. University of Pensilvania Press

Gentili, P. (2001). Un zapato perdido *Cuadernos de Pedagogía*, 308, 24-30.

Hargreaves, A. (Ed.) (2001). Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador Madrid: Amorrortu

López, F.; Carpintero, E.; Del Campo, A.; Soriano Rubio, S. & Lázaro, S (2006). Desarrollo personal y social. *Cuadernos de Pedagogía*, 356, 54-79

Ministerio de Educación (2005) *Política Nacional de Educación Especial. Nuestro compromiso con la diversidad*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación

Mendo, A. (2005). *Nadie tan feliz: nuestra vida con Javier.* Madrid: Ediciones Temas de Hoy.

Messiou, K. (2006) Conversations with children:making sense of marginalization in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education,* 21 (1), 39-54

Murillo, J & Muñoz Repiso, M: (2002) *La mejora en la escuela. Un cambio de mirada.* Barcelona: Octaedro/MEC

Pozo, J.I. (2003). *Adquisición de conocimiento* Madrid: Morata

Pozo, J.I. (2006). Culturas de aprendizaje para la sociedad del conocimiento. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín & M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos.* Barcelona: Graó.

Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez Echevarría, M.P., Mateos, M., Martín, E. & De la Cruz, M., (Eds.), (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos.* Barcelona: Graó.

Stoll, L & Fink, D. (1999) *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir eficacia y mejora.* Barcelona Octaedro

Tyack, D. & Tobin, V. (1994). The `grammar´ of schooling: why has it been so hard to change? *Amercian Educational Reserarch Journal*, 31(3), 453-480.

Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 3-21.

Vlachaou, A.; Didaskalou, E. & Argyrakouli, E. (2006) Preferentes of studens with general learning dificultéis for different services delivery models. *European Journal of Special Needs Education,* 21 (2), 201-216