

7as. Jornadas Técnicas de AAPS
Barcelona, 2007

*Hacer visibles los procesos de exclusión educativa*¹

Gerardo Echeita Sarrionandia.

Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación.
UAM

Introducción

“Algunas personas me han dicho que sólo 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” (Felix de Azúa, 2006)

Los estudios que disponemos tanto en nuestro país como en otros sobre los procesos de integración escolar de los alumnos que consideramos con *necesidades educativas especiales*, así como los de otros alumnos igualmente en desventaja respecto a sus posibilidades de desarrollo y aprendizaje escolar (AA.VV, 2002), nos hacen pensar que en este preciso momento (ayer también y mañana es muy probable), bastantes niños, adolescentes y jóvenes en nuestras escuelas, colegios e institutos no se sienten acogidos, respetados ni valorados honestamente por lo que son – *no por lo que podrían ser o algunos desearían que fueran o hubieran sido* -. Ellos lo sienten profundamente, seguramente con todo el cuerpo, aunque algunos no sepan expresarlo con palabras y, en buena medida como consecuencia de ello, **no** se perciben así mismos como competentes ni seguros para hacer frente a los desafíos escolares inmediatos (y por eso algunos los rehuyen de diversas formas; rechazo escolar, disrupción, depresión,...). En definitiva, *no se sienten felices*, aunque segura y afortunadamente para la mayoría de ellos ese sentimiento no les persiga todo el tiempo.

¹ Este texto es una adaptación del trabajo que presenté en las “VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad”. “Rompiendo Inercias. Claves para avanzar” organizadas por INICO. Universidad de Salamanca (Marzo 2006) con el título *Ojos que no ven corazón que no siente. Cuando los procesos de exclusión escolar se vuelven invisibles*, publicado en M. A Verdugo & F.B Jordán de Urries (2006)

Sin embargo es bastante probable que su comportamiento será percibido por algunos profesores y compañeros como “incapacidad” para relacionarse con sus iguales, reforzándose así, en no pocas ocasiones la expectativa de que estos “alumnos especiales” no pueden aprender a cuenta de sus dificultades personales y es muy difícil, por no decir imposibles, que lleven a cabo su escolarización “normal”. Los efectos de esta tristeza junto con las actitudes que perciben muchos de ellos a su alrededor tiene como consecuencia frecuente el devastador efecto de crear un círculo vicioso de desvalorización sobre los propios alumnos, como ha recogido con precisión Vlachou (1999), citando un trabajo de Karagiannis (1988):

Los niños no discapacitados han estereotipado a sus compañeros discapacitados como menos seguros de sí mismos, menos atractivos académicamente hablando y más problemáticos en lo que a su comportamiento se refiere, menos felices y conformistas, más retraídos, con una mayor necesidad de supervisión y peores compañeros. Etiquetar a las personas según la caracterización precedente tiene un serio impacto sobre sus vidas. Estas se perciben a sí mismas como seres inútiles para la sociedad; y devaluándose socialmente por medio del uso de estigmas, reducimos sus posibilidades de participar en la comunidad y demostrar que no son tal y como sus estigmas los han caracterizado. Por lo tanto, se ven implicadas, sin querer, en un círculo vicioso, pues un cambio de actitudes en los otros no puede lograrse sin que se de la interacción necesaria (Vlachou, 1999, p. 68)

Lo paradójico es que muchos de los profesores y profesoras que se ocupan de su educación escolar *no ven, ni perciben* esta situación y puede que ni se lo imaginen y, por lo tanto, *no sienten* empáticamente ese dolor, ni son conscientes de que lo que les ocurre atenta contra la necesidad esencial de todo persona, que no es otra que la de sentirse amada (Bach y Darder, 2002). Y *como no ven y no sienten*, están en una difícil situación para cambiar este estado de cosas.

Creo que a este proceso también se le podría llamar *exclusión* en la medida que lo entendamos como antónimo de *inclusión* y si compartimos que estar incluido en un grupo o en una actividad es algo que tiene que ver, fundamentalmente, con sentirse parte del mismo, ser apreciado y poder hacer aportaciones que te haga sentir bien. Es, por lo tanto, algo muy distinto al mero hecho de estar físicamente en un lugar. De hecho, seguramente

muchos de nosotros tendremos la experiencia de mantener fuertes lazos de inclusión y participación con grupos y gentes muy lejos de donde nos encontramos.

Pero si aquellos que podrían cambiar esta situación no la ven, no es tanto por desidia o pereza mental (que algo de ello puede haber en ocasiones), cuanto por el hecho de que *esa situación de desafecto se ha vuelto invisible a sus ojos* en la medida que se considera “normal” (Gentile, 2002). En efecto, se ha hecho tan cotidiano y “normal” que haya muchos alumnos que sufran y tengan dificultades² (como que mueran a miles a diario en algún lugar del mundo), que ya ni lo vemos, ni lo sentimos ni, mucho menos, nos cuestionamos por qué ocurre:

“Reconocer o percibir acontecimientos es una forma de definir los límites arbitrarios entre “lo normal” y lo “anormal”, lo aceptado y lo rechazado, lo permitido y lo prohibido... La “anormalidad” vuelve los acontecimientos visibles, cotidianos, al tiempo que la “normalidad” tiene la facultad de ocultarlos. La exclusión es hoy invisible a los ojos. Y la invisibilidad es la marca más visible de los procesos de exclusión en este milenio que comienza....Pero la exclusión parece haber perdido poder para producir espanto e indignación en una buena parte de la sociedad. En los “otros” y en “nosotros””. (Gentile, 2002, pp.24-25).

Pero no solamente se ha vuelto invisible a nuestra percepción el calvario emocional de que haya alumnos que estén sufriendo, sino también otros hechos y procesos educativos que ni tan siquiera nos cuestionamos porque, de nuevo, al parecernos “normales” o “naturales” no reclaman nuestra atención. Por ejemplo, que pensemos que hay un porcentaje de alumnos que no pueden integrarse, “*que no son de integración*”, o que para algunos de ellos estar integrados *sic*, sólo tiene sentido en las primeras etapas educativas (infantil y primaria). También resultan “normales” para la mayoría los esquemas de apoyo educativo mayoritariamente al uso (sacar a los alumnos con dificultades fuera de su grupo para recibir apoyo puntual, sólo o en grupo con otros alumnos semejantes y que sea el profesorado especializado en dicho apoyo el responsable primero y casi siempre único, de llevar a cabo los procesos de adaptación del currículo que precisan estos alumnos) y, por ello, casi “incuestionables”.

Pero ya desde hace algún tiempo, empezamos a comprender que esa percepción de normalidad que vuelve invisibles los procesos que conducen a distintas situaciones de exclusión de muchos alumnos, no es algo debido a su simple reiteración, sino que tiene también mucho que ver con la *naturaleza y el tipo de concepciones educativas* que mantenemos hacia eso que denominamos hoy de muy distintas maneras (equidad, atención a la diversidad, inclusión educativa, educación de calidad para todos,...) y que, en el fondo y para algunos al menos, tiene que ver con la aspiración de llevar a cabo una enseñanza capaz, *a la vez*, de adecuarse a las necesidades educativas singulares de todos y cada uno de los alumnos y alumnas, en un marco común, comprensivo, e incluyente que incorpore las necesarias “acciones positivas” que eviten la discriminación y desventaja de quienes por razones diversas están en situación de mayor vulnerabilidad, y que promueva en toda la comunidad educativa los valores de reconocimiento y valoración de la diversidad humana en todas sus manifestaciones (Echeita, 2006; Booth, 2006).

Pues bien, entre las cosas que hoy sabemos sobre la naturaleza y el cambio de esas concepciones, gracias a los estudiosos de este campo (Pozo, Scheuer, Pérez Echevarría, Mateos, Martín y De la Cruz, 2006), destaca, precisamente, su carácter implícito, en buena medida inconscientes (“invisibles”) y, por lo tanto, muy resistentes al cambio (Pozo, 2003). De ahí que para cambiar las concepciones y por derivación las prácticas educativas que de ellas se derivan, no basta, *ni mucho menos*, con cambiar lo que se dice, confiando en el poder de la palabra y el discurso, sino que el principal camino a seguir es precisamente el contrario; cambiar lo que se hace, *transformar radicalmente la gramática escolar al uso* (Tyack y Tobin, 1994), esto es, los contextos de práctica habituales que generaron (y siguen manteniendo), las concepciones *esencialistas* (Echeita & Verdugo, 2004) que hoy seguimos observando en muchos actores educativos respecto a la educación del alumnado más vulnerable y generar, al unísono, procesos de reflexión compartidos con los compañeros para tratar de reconstruir concepciones más coherentes con nuestros aspiraciones. Solo por esa *vía de la mejora y la innovación profunda* y de la *reflexión sobre nuestras acciones educativas*, podrán asentarse en lo cotidiano las concepciones y las prácticas sobre la equidad educativa que tan solemnemente y por doquier declaramos, año

² Recordemos que se manejan cifras de entre un 25% y un 30% de fracaso escolar

tras año, en manifiestos internacionales, leyes nacionales, decretos autonómicos y proyectos educativos de centro.

Pero para poder iniciar ese proceso de cambio conceptual y práctico, los equipos educativos tienen que desarrollar estrategias que les permitan *detener el curso habitual de su pensamiento* (y de sus acciones educativas), para poder acceder, en algún grado a esas concepciones implícitas que se resisten a cambiar, y para poder iniciar el complejo y duro proceso de analizarlas, contrastarlas con sus efectos reales sobre los alumnos más afectados (y sobre ellos mismos) y en, su caso, hacer por reconstruirlas (“redescribirlas” dicen los expertos). Dicho en otros términos necesitamos iniciativas, instrumentos, asesoramiento y apoyos para *hacer visible los invisibles procesos de exclusión educativa*.

Para hacer visible lo invisible. Medios y condiciones

A este respecto los trabajos desarrollados por Ainscow y otros en el marco global de lo que han denominado *investigación colaborativa y participativa* (Ainscow, Booth y Dyson, 2003; Ainscow, Dows, Farrel y Frankham 2004; Ainscow, 2005), están poniendo en práctica algunas estrategias que *pueden* servirnos para generar la *sorpresa*, el *extrañamiento* que permita desencadenar el proceso de reflexión individual y grupal que lleve al profesorado (entre otros), a revisar sus concepciones y prácticas, esto es, a que se pregunte cosas como; ¿por qué hacemos lo que hacemos y no lo que decimos que debemos hacer?. Entre esas estrategias están las siguientes:

- La observación mutua de clases seguida de una discusión estructurada sobre lo desarrollado
- Discusión en grupo de grabaciones en vídeo del trabajo de un colega
- *Escuchar (“dar voz”) a los alumnos y sus familias*
- Planificación colaborativa de clases (“*study lessons*”) y revisión conjunta de resultados
- Actividades de formación en centros basadas en estudio de casos o en datos procedentes de entrevistas.
- Innovaciones en el currículo (proyectos compartidos,...)
- Cooperación entre centros escolares, incluidas visitas mutuas para ayudar a recopilar información relevante

Detrás de todo ello están los beneficios que reporta para los lugareños “*la mirada del forastero*”³ a la hora de sacarnos de nuestra perspectivas rutinarias sobre lo que hacemos y por qué lo hacemos. Un *forastero* que no siempre tiene que venir de lejos, pues puede ser un compañero que está en la clase de al lado tratando de enseñar como nosotros, o nuestros propios alumnos, quienes viven y ¿“sufren”? nuestras prácticas cotidianamente. Sin duda alguna su ayuda no debería ser motivo para dejar de buscar y asentar relaciones de asesoramiento profesional con quienes a modo de “*amigos críticos*”, estén dispuestos a colaborar con el profesorado en esa tarea. Es más, todo apunta a que la disponibilidad de este asesoramiento colaborativo (en forma, tiempo y condiciones adecuadas), es un componente básico en todos los procesos de mejora educativa (Stoll y Fink, 1999) y vital en aquellos con una orientación hacia la inclusión educativa (Giné, 2006), de ahí que resulte estratégico no sólo extender la red de profesionales que en estos momentos pueden desempeñar esta actividad, sino también implicar en ella a los investigadores comprometidos con el cambio y, en todo caso, seguir profundizando, como hacen y señalan Monereo y Pozo, (2006) entre otros, en el conocimiento sobre las competencias necesarias para desarrollar una práctica asesora que realmente facilite el cambio de concepciones y prácticas educativas.

En otros textos y oportunidades hemos puesto de manifiesto que disponemos también de algunos medios más formalizados para ayudar a los equipos educativos comprometidos con estos cambios a revisar sus concepciones y prácticas en pro de una educación más inclusiva. Me refiero al *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002) que entre nosotros ha sido traducido como *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*, de la cual existen versiones tanto en castellano, como en catalán y euskera. y experiencias de uso tanto entre nosotros (Durán et al, 2005), como en otros países (Rustemier & Booth, 2005, Booth, en preparación). Pero no me detendré en esta ocasión, por tanto, en su descripción y valoración - salvo reiterar mi convencimiento de que es un instrumento muy útil para la tarea que nos ocupa -, pues prefiero resaltar ahora otra estrategia si no tan formalizada como el *Index*, igual de accesible y no menos útil, como es el caso de las iniciativas

³ “*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)

dirigidas a “*escuchar la voz*” de los propios niños, jóvenes o adultos en riesgo de marginalización (Ballard, 1999; Messiou, 2006; Vlachou, Didaskalou & Argyrakouli, 2006), o a sus familias (ANSHDA, 2005; Mendo, 2005). Es sorprendente la capacidad de los estudiantes “vulnerables” para reflexionar sobre sus propias experiencias, demostrando reiteradamente que son “expertos de sus propias vidas” (Langsted, 1994), así como para aportarnos información valiosa con capacidad para iluminar tanto las fortalezas como las debilidades en los asuntos y procesos educativos que les afectan (calidad educativa, provisión de recursos, apoyos, etc.), y quienes trabajamos en este ámbito deberíamos estar bien prevenidos de nuestra usual tendencia a subestimar esta capacidad, y lo que es peor, a sobrestimar nuestras propias opiniones al respecto (Vlachou et al, 2006).

En este sentido, por ejemplo, Messiou (2006), trabajando con una estrategia de entrevistas individuales a alumnos y profesores así como con observaciones de campo, puso de manifiesto cómo en el centro de primaria que él estudio los propios alumnos eran capaces de reconocer quien o quienes en sus grupos de clase estaban “marginados” (¡corroborando, por cierto, lo que su profesorado también apreciaba, sin hacer mucho por cambiarlo!), entendiendo por tal situación en el ámbito social cuando un alumno o alumna es rechazado por sus compañeros llegando incluso a negarles el “derecho a la amistad” . Pero más relevante aún fue el “descubrimiento” de otras situaciones de marginación no menos preocupantes, a saber: la de aquellos alumnos que no se creían marginados y decían sentirse bien – no admitían su situación - pero que sus compañeros los percibían realmente como tales, lo que ponía de manifiesto una notable disonancia cognitiva digna de estudio y consideración, así como otros que se sentían marginados del grupo, aunque ni sus compañeros ni sus profesores parecían percibirlo lo que obviamente hace muy difícil cambiar la situación.

Por lo tanto, incluir la propia perspectiva de los alumnos en nuestra indagación sobre los procesos de exclusión es una poderosa estrategia que, por otra parte, resulta coherente con el creciente reconocimiento de los niños y jóvenes como sujetos activos y competentes para saber y participar sobre todo aquello que afecta a sus vidas. En este marco la llamada “estrategia mosaico” (*Mosaic approach*) de Clark & Moss (2006) es, entre otras, una

forma peculiar, pero muy productiva, de conocer e incluir la perspectiva de los niños en los procesos de revisión de los servicios que les incluyen y, a los efectos de lo que nos ocupa, un estímulo para imaginar formas creativas de llegar a la experiencia vital y las emociones que afectan a determinados alumnos en riesgo de marginación. Porque además de la *sorpresa* necesaria para hacer aflorar las concepciones implícitas en nuestras prácticas, escuchar y empatizar con lo que los alumnos sienten tiene la capacidad de generar *emociones que ayudan al cambio*, y como nos comenta Ballard (2003), ocurre algo importante cuando uno se identifica con una persona “herida” como son las que ahora nos ocupan; la emoción – incluida la pena y la rabia – , hace más factible que la gente *plante cara* a políticas opresivas y dañinas.

Merece la pena recordar algunas de las características de esa “estrategia mosaico” para precisar lo su sentido y utilidad tanto como para prevenir su mal uso. En primer lugar y como nos señalan sus autores (Clar & Moss, 2006), es importante comprender que “escuchar” no es un proceso limitado al mundo hablado. *Escuchar las voces de los niños*, debe entenderse que incluye además de la información oral, otras muchas formas creativas de expresar la vida y las experiencias de aquellos con sentimiento y confianza, como son la fotografía, el dibujo, los mapas o las maquetas, las visitas guiadas por los centros en los que están, o el juego de roles, muchas de las cuales son además accesibles incluso a los niños más pequeños o a aquellos con limitaciones en la comunicación. Es la conjunción de estas estrategias, la que viene a configurar un “mosaico” de perspectivas donde es más factible, a través de un proceso reflexivo e interpretativo, articular las de los propios niños, junto con las de sus familias y educadores.

Escuchar debe entenderse como un proceso activo que implica no solo oír, sino interpretar, construir significados y responder en el marco de un proceso reflexivo en el que niño y adulto son parte del proceso. En este sentido también hay que recordar que al hablar de escuchar no se refiere solamente al conocimiento que el niño tiene, sino también a prestar atención y explorar las perspectivas y visiones de los niños de cualquier aspecto de su vida diaria en las instituciones.

Que estas estrategias sean accesible no quiere decir que sean fáciles de utilizar y como las otras tiene su principal virtud en el hecho de que *pueden* crear oportunidades para el cambio de concepciones, actitudes y prácticas pero no es por si misma la garantía de que ello se produzca (Ainscow, 2005). En cualquier caso y como nos previenen sus autores (Clark y Moss, 2006), también requiere estar atentos a algunos problemas que igualmente puede generar, empezando por el de cuidar que las entrevistas o cualquiera de las otras actividades utilizadas para *escuchar la voz de los niños* no invadan su privacidad o, lo que sería más preocupante, la exponga sin cautelas al dominio público. Por otra parte poca aprovechamiento le espera a estas estrategias si de su uso se deriva un mayor control sobre la vida de aquellos. Pero no menos negativo sería que la consecuencia de ponerlas en marcha fuera también un mayor control regulatorio, por parte de terceros, hacia quienes tienen responsabilidad en su cuidado y educación o una fuente de desmotivación o desconsideración profesional para estos. El propósito detrás de estas iniciativas no es el de considerar “incuestionables” el conocimiento y actitudes de los niños ante determinada realidad de su vida cotidiana (en las escuelas o en otros ámbitos), sino el de hacerlo aflorar de forma que este conocimiento sirva a los análisis y reflexiones que los adultos deben realizar para mejorarlas.

Como le ocurre a casi todas las cosas que son valiosas, *cuesta* llevar a cabo estas iniciativas y entre las condiciones que hay que cuidar está la necesidad de unos tiempos bastantes más largos de lo que nuestra vida escolar presurosa nos proporciona habitualmente, tiempo necesario tanto para la realización de las entrevistas, las observaciones o las otras actividades complementarias como para el proceso de reflexión del profesorado y los “amigos críticos” que consecutivamente debe seguir a la tarea de recopilación de evidencias. Y necesitaremos tiempo también para formarnos con vista a desplegar mejor las competencias necesarias para llevar a cabo estas tarea sin duda difícil (Clough, 1998; Fraser, 2004). Pero si hubiera que resaltar cual es la condición en la que se resume lo que se necesita para llevar adelante estas iniciativas que agrupamos bajo la expresión *escuchar la voz de los propios niños y jóvenes*, no sería otra que la de una *cultura escolar* que precisamente valore su opinión y se movilice para tenerla presente y esté

comprometida con lo que no deja de ser el ciclo más básico de todo quehacer profesional que merezca realmente tal nombre: acción, reflexión, acción, reflexión,... (Perrenoud, 2004)

Pero también estamos aprendiendo de los expertos que esas competencias para la reflexión y la mejora educativa sostenida necesitan ir acompañadas de emociones positivas (buen humor, ilusión), y *esperanza*, una emoción imprescindible ante la evidente *causa perdida* 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 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 difícil, por no decir imposible, sacar muchos de los procesos y situaciones de exclusión educativa que hoy se viven en nuestros centros de la invisibilidad que los envuelve.

“*En que patéticos esclavos nos convertimos por el poder dominante de la gravedad sobre todas las cosas de la tierra*”, decía el famoso dibujante Escher al explicar su atracción y devoción por los mundos imposibles que le gustaba plasmar en sus obras. Se ha dicho reiteradamente que lo más importante de que nos embarquemos en esta utopía de la inclusión educativa no es la esperanza de llegar a conseguirla sino la capacidad que tiene para forzarnos, a todos a la vez y a cada uno en su ámbito más cercano, a *hacer camino al andar*. Sólo nos hace falta algo de determinación para romper las inercias que nos mantienen patéticamente esclavos del poder dominante de la rutinas escolares y sus consecuencias.

Referencias

AA.VV.(2002) Monográfico. Interculturalismo y ciudadanía. Para salir de la exclusión social. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 9-121

- Ainscow, M.; Doves, A.; Farrel, P. & Frankhan, J. (2004) Investigación-acción. Una propuesta para el desarrollo de prácticas inclusivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 54-59
- Ainscow, M.; Booth, T. & Dyson, A. (2004) Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125-139
- Ainscow, M. (2005) La mejora de la escuela inclusiva *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83
- ANSHDA (2005). *Testimonios de madres con hijos hiperactivos*. Madrid: J de J Editores
- Bach, E. & Darder, P. (2002) *Seducete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós
- Brandem, N. (1995) *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós
- Ballard, K. (Ed.) (1999) *Inclusive Education: International voices on disability and justice*. Londres: Falmer Press.
- Ballard, K. (2003). The analysis of context: some thoughts on teacher education, culture, collaboration and inequality. En T. Booth, K. Nes & M. Stromstad, (Eds.), *Developing inclusive teacher education* (pp 59-77). Londres: Routledge Falmer
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002 2ªed) *Index for inclusión .Developing leaning and participation in schools*. Manchester: CSIE [Trad. cast. de A.L. López, D. Durán. G. Echeita, C. Giné, E. Miquel y 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]
- 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. (Ed) (en preparación) *The Index for Inclusión; an internacional experience*
- Clark, A. & Moss, P. (2006) *Listening to young children. The mosaic approach*. Londres: National Children's Bureau.
- Clough, P. (1998) *Articulating with difficulty research voices in inclusive education* California: Thousand Oaks

- Duran, D., Echeita, G., Gine, C., Miquel, E., Ruiz, C. & Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion) en el Estado español. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1). http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Duranetal.pdf. Consultado el (18 de enero de 2007).
- Echeita, Ainscow, Martín, Soler, Alonso, Rodríguez, Parrilla, Font, Duran & Miquel (2004). Escuelas inclusivas, *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 49-80.
- Echeita, G. y Verdugo, M.A. (Eds) (2004) *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva* Salamanca: Publicaciones INICO
- Echeita, G. (2006) *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones* Madrid: Morata
- Fraser, S. (2004) *Doing research with children and young people* Londres: Sage Publications
- 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
- Gentile, P. (2001) Un zapato perdido *Cuadernos de Pedagogía*, 308, 24-30
- Giné, C. (2006) El asesoramiento desde la perspectiva de la educación inclusiva En C.Monereo & J.I. Pozo. *La practica del asesoramiento educativo a examen*. (pp89-100). Barcelona: Graó
- Langsted, O. (1994) Looking at quality from the child's perspective En P.Moss & A.Pence (Eds) *Valuing Quality in Early Childhood Services: new approaches to defining quality*. Paul Chapman Publisihng.
- Marchesi, A.; Martín, E.; Echeita, G.; Babío, M.; Galán, M.; Aguilera, M.J. & Pérez, E. (2003) *Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Informe de Investigación presentado al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (www.dmenor-mad.es)
- 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
- Monereo, C. & Pozo, J.I. (2006) *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó
- Perrenoud, Ph. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*.(Trad.cast. Nuria Rimbau) Barcelona: Graó
- Pozo, J.I. (2003) *Adquisición de conocimiento* Madrid: Morata
- 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.
- Rustemier, Sh. & Booth, T. (2005) *Learning about the Index in use*. Manchester: CSIE
- Stoll, L & Fink, D. (1999) *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir eficacia y mejora*. (Trad. cast. Dora Garde) 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. (1999) *Caminos hacia una educación inclusiva*. (Trad. cast. Javier Orduna) Madrid: La Muralla
- 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