

L'educació inclusiva: definició, context i motius*

Susan Bray Stainback

Definició

D'acord amb la definició de l'enciclopèdia, l'educació inclusiva «és el procés pel qual s'ofereix a tots els infants, sense distinció de la discapacitat, la raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat per continuar sent membre de la classe ordinària i per aprendre dels seus companys, i juntament amb ells, dins l'aula» (ENCARTA, 1998). L'educació inclusiva suposa la implantació de pràctiques que inclouen tothom en tots els aspectes de l'escola i la vida en comunitat. El procés d'implantació segueix unes etapes que procuren fer de cada persona un membre respectat, realitzat i contribuent en el conjunt de la societat, independentment de les seves diferències.

Segons aquesta definició i en aquest moviment, l'avaluació de l'èxit es fa més evident. Si no es respecta un infant, un mestre o qualsevol altre membre de la comunitat escolar, si no progressen ni contribueixen en el grup, encara hi ha coses per fer. Tanmateix, cal tenir ben clar un punt que ja va ser reconegut abans del segle XIX per educadors molt respectats, com ara els rectors de la Universitat de Harvard i de la Universitat de Chicago, i que més recentment han destacat en la seva recerca educadors com el doctor John Goodla, el qual ha assenyalat en diverses ocasions que és probable que l'èxit d'un alumne sigui diferent del d'un altre (GOODLAD, 1970, 1984, 1991). El sistema encadenat i rígid, que intenta oferir diverses habilitats dins una gamma restringida, no és efectiu per a l'ensenyament. Reproduint les paraules de l'esmentat doctor: «Hi ha un nombre

significatiu d'alumnes que no cobreixen el treball prescrit per al seu curs, encara que se'ls castigui o se'ls premiï pels seus esforços» (GOODLAD, 1970, p. 123).

L'escolarització inclusiva no és tan sols un concepte. Es basa en una pràctica molt simple que s'ensenya als infants a l'hora d'aprendre a interactuar socialment i a compartir comportaments. És a dir, *no hi ha necessitat* d'excloure unes persones del grup, senzillament perquè miren, aprenen, es comuniquen o es comporten d'una manera que es podria considerar com a «diferent» de com es comporta la majoria del grup.

En general, moltes de les nostres pràctiques educatives no reflecteixen les lliçons positives d'adaptació i creativitat que vam aprendre en les nostres experiències d'interacció social. Tant quan som infants com quan som adults, sempre adaptem els jocs o les activitats d'una manera que els nostres amics o germans puguin compartir una activitat. Amb totes les diferències que es poden trobar en un grup, siguin en l'edat, l'alçada, les habilitats, les preferències en el menjar, els horaris de treball o en qualsevol altra cosa, si volem que algú s'uneixi a nosaltres, normalment sabrem trobar una manera de fer-ho possible.

Com a educadors, ens hem referit a aquesta flexibilitat com a suports, adaptacions o acomodacions. Tant la recerca com la pràctica justifiquen que això es pot fer amb èxit (per exemple, JENKINS [et al.], 1994; HUNT [et al.], 1994; MEYER, 1992; STAINBACK i STAINBACK, 1996; THOUSAND i VILLA, 1994). Edmons, un investigador capdavanter en el moviment «escoles inclusives», va concloure, fa gairebé vint anys, que «en qualsevol lloc i en

* Ponència presentada a la Xarxa Interuniversitària de Recerca sobre: «Atenció a la diversitat dels alumnes en una escola per a tothom», que es va celebrar a la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic (Febrer de 2001).

qualsevol moment que escollim, podem ensenyar d'una manera reeixida tots els infants, l'escolarització dels quals ens preocupa. Sabem més coses de les que es necessiten per fer-ho, però si ho fem o no ho fem, això ha de dependre finalment de com ens sentim envers el fet que, ara per ara, encara no ho hem fet» (1979, p. 23).

A part que no cal excloure determinades persones d'un grup, en general això també perjudica tots els alumnes en qüestió i la societat en general. A més, ensenya una lliçó qüestionable a tota persona concernida. Tant als infants exclosos com als inclosos, se'ls nega l'oportunitat per aprendre dels seus companys i sobre d'ells (VANDERCOOK [et al.], 1988). Divideix les persones en grups, i crea expectatives no naturals i, generalment, perjudicials, a més de barreres personals que no es basen en una comprensió de l'individu (Villa i Thousand, 1996). El seu efecte és el de fomentar l'elitisme entre unes persones i la manca d'autoconfiança i d'autopercepció positiva en unes altres. També fa que membres de la comunitat no entenguin o no respectin les necessitats d'altres membres (S. STAINBACK; W. STAINBACK, 1996). Com a futurs defensors i decisors de la nostra comunitat, hem de donar als alumnes l'oportunitat per obtenir una comprensió clara de quines són les necessitats dels seus companys membres de la comunitat. La segregació-separació dels alumnes en els seus anys escolars va en contra d'aquesta idea.

Context i motius

Conclusions a partir de la recerca i l'experiència

La recerca i l'experiència indiquen que, quan els contextos integrats s'han organitzat d'una manera adequada, els alumnes es veuen *beneficiats* en gran manera. Aquí només inclourem uns quants exemples. Les conclusions de l'informe de 1982, *Disability Rights, Education and Defense Fund*, deien que «sense distinció de la raça, la classe social, el gènere, el tipus de discapacitat o l'edat d'inici, com més temps es dedica als infants en les classes de les escoles públiques integrades, més gran és el nombre de persones professionalment i educativament realitzades en la seva edat adulta» (FERGUSON i ASCH, 1989, p. 124). Per ser acceptada al lloc de treball i dins la comunitat, tota persona, fins i tot les discapacitades, necessita aprendre com ha d'ac-

tuar i funcionar en el món «ordinari», i de quina manera ha d'interactuar amb els seus semblants. També és important que aquests aprenguin a funcionar i interactuar amb ella. «El fet que exclouin una persona d'un programa educatiu ordinari i la situïn en un sistema d'educació especial probablement significa que se la destina a un estil de vida i a una feina especials» (FLYNN i KOWALCZYK-MCPHÉE, 1989, p. 30). Tal com va afirmar una persona classificada de discapacitada i segregada durant els seus anys escolars: «Em vaig graduar sense estar gens preparada per al *món real*. Per tant, em tancava a casa tot el dia, pensant que trobar una feina estava fora de les meves possibilitats [...] Us ho dic de veritat, un ambient segregat no serveix per preparar-te per a una vida integrada» (MASSACHUSETTS ADVOCACY CENTER, 1987, p. 4).

Un treball de recerca, publicat per Brinker i Thorpe (1984), indicava que, *quan se'ls obren les oportunitats d'aprenentatge adequades*, els alumnes classificats de discapacitats *treuen més profit* dels seus PEI o objectius educatius en un context d'aula ordinària integrada que no pas en els contextos segregats. En un estudi de Cole i Meyer (1991), sobre les mesures de la competència social dels alumnes amb discapacitats greus, els resultats indicaven que els infants integrats progressaven, mentre que els infants segregats retrocedien. Hi ha més treballs que han confirmat aquestes conclusions (HUNT [et al.], 1990, 1994; KENNEDY i ITKONEN, 1994; YORK [et al.], 1990). Per exemple, en un estudi publicat per Hunt i els seus col·laboradors (1994), es constata que en una aula inclusiva no tan sols s'assolien més objectius, sinó que aquests objectius tenien un nivell més alt, i que hi havia una implicació i una participació activa més grans, i un augment en les interaccions positives, sobretot per part dels alumnes inclosos. Amb tot, segons aquests estudis, la *clau* de l'èxit és que als alumnes se'ls oferien programes adequats i oportunitats educatives en contextos integrats. S'ha assenyalat que limitar-se a incloure els alumnes amb discapacitats en aules ordinàries no garanteix els bons resultats educatius (per exemple, MARSTON, 1987-1988). S'ha descobert d'una manera sistemàtica que els alumnes amb diverses discapacitats i amb nivells diferents realment aprenen més en contextos integrats quan se'ls proporcionen experiències i suports educatius apropiats del que ho fan en contextos segregats (BRINKER i THORPE, 1984; EPPS i TINDAL, 1987).

Molts pares també han observat que el *rendiment* dels seus fills augmenta en els contextos integrats i no

tant en els segregats. Tal com assenyala el pare d'un infant pronosticat com autista de Massachussets,

Sense treure mèrit a la dedicació i a la qualitat dels seus mestres, el meu fill parla. I ho pot fer per una raó. Són els seus companys. Els nens sempre se li acostaven i li demanaven que parlés. Sabien com podien aconseguir que els respongués i no es conformaven amb una resposta d'una sola síl·laba. Ara em pregunto, quin mestre o quins mestres podrien fer això per al meu fill, per no dir per a una classe sencera d'infants autistes? (Senzillament no tenen temps). Això no és realista (MASSACHUSETTS ADVOCACY CENTER, 1987, p. 6).

El mestre d'una escola de secundària, on els alumnes amb diverses necessitats d'aprenentatge estan integrats en aules ordinàries, considera que les raons d'aquets guanys són aquestes:

Quan creem els programes d'integració, obrim possibilitats educatives. Per ensenyar a un alumne cec anar a la cafeteria, hi ha alguna cosa millor per fer-ho que no sigui practicant en el dia a dia amb els seus companys videns de classe? Per ensenyar a un alumne amb retard greu quan ha de riure, com s'ha de vestir i com ha de caminar, hi ha algun sistema millor per fer-ho que no sigui observant els seus companys no discapacitats? (MASSACHUSETTS ADVOCACY CENTER, 1987, p. 6).

Tanmateix, *els avenços en el rendiment no es produeixen únicament en els alumnes amb dificultats d'aprenentatge, físiques o de comportament*. Fins i tot els alumnes de les aules ordinàries han tret profit de la inclusió d'alumnes amb diferències en les seves classes.

Vandercook i els seus col·laboradors (1991) han observat que «la inclusió repercuteix en l'aprenentatge acadèmic dels altres infants, i incrementa la consciència de les seves pròpies capacitats i el respecte envers ells mateixos i els altres, i això afecta l'ambient d'aprenentatge i la susceptibilitat per aprendre» (VANDERCOOK [et al.], 1991, p. 1). Per exemple, com a resultat de la inclusió d'aquests nous alumnes, es pot dedicar més atenció i recursos per avaluar i abordar les necessitats específiques de cada alumne a les classes ordinàries. Molt sovint, als alumnes, respecte dels quals no s'ha considerat que tinguin necessitats educatives especials, i als seus mestres, se'ls han negat els suports i els serveis educatius necessaris per la senzilla raó que s'ha considerat que no reuneixen els requisits per rebre serveis educatius compensatoris o especials —són els infants en situació de «risc» o els oblidats.

Hi ha també avenços en *el desenvolupament de l'actitud*. La recerca i l'experiència indiquen que, amb l'orientació adequada dels adults, els alumnes poden desenvolupar actituds més positives i relacions envers els alumnes prèviament exclosos de la classe ordinària quan tenen l'oportunitat per interactuar en un context integrat (MURRAY-SEGERT, 1989). Hi ha estudis que han assenyalat que un dels factors crítics en la comprensió i l'acceptació de les diferències individuals és el fet d'estar envoltat d'alumnes que mostren diverses diferències individuals (VOELTZ, 1980, 1982). Aquest descobriment no sorprèn tant si es consideren les paraules de Seymour Saraso, investigador en educació, el qual va afirmar que «no és bo ensenyar estratègies per fer aprendre un valor, i al mateix temps implantar pràctiques contràries a aquest valor. Per exemple, no és lògic dividir i segregar els alumnes en l'edat escolar i voler ensenyar-los el valor de la integració, el respecte a les diferències individuals, i com s'ha de viure i treballar conjuntament en una societat integrada» (SARASON, 1982, p. 56). Aquest concepte s'il·lustra amb aquesta cita:

No es van observar reaccions (envers els alumnes amb discapacitats) en els alumnes d'escola maternal i de primer curs que havien començat les seves experiències escolars en aules inclusives. Després de parlar amb els mestres, els pares i els alumnes, i d'observar-ho a la classe, els investigadors van concloure que això no es devia al fet que els alumnes eren molt joves per entendre les diferències individuals, sinó perquè no veien cap canvi notable en els procediments. És a dir, com que la inclusió es practicava des de bon principi, els alumnes no experimentaven cap canvi. La inclusió era natural o *l' statu quo*. Amb tot, semblava que els alumnes sense discapacitats que s'incorporaven a les classes integrades quan el curs ja havia començat se sentien incòmodes. [...] El mestre va afirmar respecte a aquesta interacció i d'altres amb el nou alumne: «Sembla que lluita amb el fet que a la seva classe hi hagi un alumne discapacitat. De fet, sembla que tingui por de [...]» (W. SATINBACK, S. STEINBACK, J. MORAVEC i J. JACKSON, 1992, p. 310).

Els canvis d'actitud entre els educadors també es veuen influïts per la inclusió. La recerca també ha mostrat que, quan participen en el procés de planificació i se'ls deixa decidir sobre el disseny i el tipus de suport i d'assistència que rebran, els mestres estan disposats a

fer participar mestres d'educació especial per fer les classes ordinàries més flexibles i afavoridores per a tots els alumnes, incloent-hi els discapacitats (GIANGRECO, DENNIS, CLONINGER, EDELMAN i SCHATTMAN, 1993; MYLES i SIMPSON, 1989). A més, la participació en un sistema inclusiu sol canviar les actituds dels adults, en particular, dels mestres inicialment poc disposats a incloure alumnes amb discapacitats en les seves aules. Segons un mestre: «Fins que no ho experimentes a l'aula, t'imagines o et penses que és més difícil del que realment és» (STAINBACK [et al.], 1992, p. 309). Un altre mestre va afirmar: «He deixat de fer per manera que no s'inclogués la Bobbi Sue a la meua classe, i ara m'esforço perquè formi part de la classe ordinària [...] Exemplifico a la perfecció que cal tenir una mentalitat oberta» (GIANGRECO [et al.], 1993, p. 365).

Tal com consta en les conclusions d'una investigació longitudinal, duta a terme en una escola inclusiva de primària: «Basant-nos en les dades recollides, es veu clar que, quan els mestres i els alumnes no estan acostumats o familiaritzats amb alumnes discapacitats greus, incloure aquests alumnes en una aula ordinària els pot provocar ansietat i incomoditat. Amb tot, això va passar al principi del curs, i res no indicava que continuaria passant després del primer mes aproximadament [...]» (STAINBACK [et al.], 1992, p. 310).

A més dels resultats en la recerca sobre la capacitat per desenvolupar amb èxit contextos educatius inclusius, i els avantatges que hi van lligats, encara hi ha altres raons que donen suport a aquest moviment.

Els efectes negatius de la segregació

L'educació inclusiva evita els efectes nocius que comporta la segregació. Als Estats Units, el magistrat Warren, president del Tribunal Suprem, va afirmar en la decisió sobre el cas Brown contra el Consell d'ensenyament als anys 1950, que la separació en l'educació «pot generar, en la comunitat, un sentiment d'inferioritat respecte a l'estatus (dels infants), que pot afectar els seus sentiments i les seves idees d'una manera probablement irreversible» (WARREN, 1954, p. 493). Un alumne que anava a una classe especial confirma l'afirmació de Warren quan descriu la seva experiència escolar:

L'únic contacte que teníem amb els nens «normals» era visual. Ens miràvem. Puc descriure el que sentia

en aquells moments: incomoditat. També puc descriure el que ells sentien: rebuig. Nosaltres, els nens que anàvem a la classe dels «discapacitats», interioritzàvem el missatge de rebuig i uns quants més. Anàvem a l'escola perquè la canalla va a l'escola, però érem uns marginats, sense futur ni cap mena d'expectativa (MASSACHUSETTS ADVOCACY CENTER, 1987, p. 4-5).

Vam escoltar el mateix missatge per part d'un alumne adolescent d'una aula ordinària que van traslladar una aula «per als lents» quan va passar a secundària:

Em sentia bé quan era a la meua classe (de primària), però llavors ens van separar i ens van dur a un altre lloc. Això va canviar les nostres idees, la manera de pensar sobre els uns i els altres, i ens va convertir en enemics, perquè ells deien que jo era burro i que ells eren llestos (SCHAFER i OLEXA, 1971, p. 96).

Sempre que a un alumne se'l manté en un context segregat, se li neguen oportunitats per aprendre dels seus companys i *juntament amb* ells. A més, la manca d'autoconfiança, de motivació i d'expectatives positives de prosperar són el resultat d'un ambient d'aprenentatge segregat. TOT AIXÒ FOMENTA EL FRACÀS EDUCATIU EN LLOC DE L'ÈXIT EDUCATIU.

La qüestió de la igualtat

Si bé tot el material previ es pot utilitzar per defensar l'escolarització inclusiva, hi ha una altra raó crítica que explica per què cal proporcionar a tots els alumnes el dret a ser educats, juntament amb els seus companys, en classes ordinàries, i que es basa en una qüestió d'igualtat basada en la moral o els valors. «La raó última de l'educació de qualitat dels alumnes en un context inclusiu no deriva de la recerca, ni de les lleis ni la pedagogia, sinó dels valors. Quina mena de societat volem crear? Quins valors respectem?» (GARNET i LIPSKY, p. 1987, p. 389). Això es va descriure en el cas de 1954 de Brown contra el Consell d'ensenyament, i s'ha reiterat en les darreres dècades en documents com l'informe de la Canadian Commission on Emotional and Learning Disorders de 1970, l'informe Warnock de 1978, a Anglaterra, l'informe de 1984 del Ministeri d'ensenyament

de Victòria, Austràlia, i en la declaració normativa de 1991 del Departament d'ensenyament de Nou Mèxic.

La separació no és igualtat

- A tots els infants se'ls hauria de proporcionar, no pas negar, l'oportunitat per créixer amb els seus companys i aprendre d'ells i juntament amb ells, sense distinció de les seves diferències individuals.
- Tots els infants han de tenir el mateix dret a formar part de la comunitat i el sistema d'ensenyament majoritaris.
- És inherentment injust i discriminatori el fet que determinats alumnes hagin de guanyar-se el dret a ser membres del sistema educatiu ordinari, o hagin de ser preparats per entrar-hi, mentre que als alumnes no classificats com a discapacitats o diferents se'ls permet l'accés irrestringit al sistema educatiu i a la comunitat majoritaris.

Al Congrés dels Estats Units, l'antic senador Lowell Weiker va afirmar:

Les autoritats en matèria de discapacitats sovint han dit, i altres vegades he reproduït aquí les seves paraules, que la història dels mètodes formals de la societat per tractar les persones discapacitades poden resumir-se en dues paraules: segregació i desigualtat. El psicòleg Kenneth Clark, que, en el cas de Brown contra el Consell d'ensenyament, va aportar proves fonamentals sobre els efectes perjudicials de la segregació, va afirmar que «la segregació és la manera com una societat diu a un grup de persones que són inferiors envers els altres grups». Com a societat, hem tractat les persones discapacitades com si fossin inferiors, i les hem rebutjat en nombroses activitats i oportunitats que, en general, són accessibles als altres ciutadans (SENADOR LOWELL WEIKERT, 1988, p. 1).

Generalment, la segregació en l'educació, mitjançant programes separats o escoles separades, no s'ha fet amb mala fe, sinó més aviat amb la bona intenció d'ajudar els alumnes. Mel Ainscow, un especialista i membre de l'Institut d'educació de Cambridge, Anglaterra, resumia en el seu llibre *Effective Schools for All*, publicat el 1991, les conclusions d'un simposi del Con-

grés internacional sobre educació especial que va tenir lloc a Cardiff, Gal·les, i afirmava:

L'enfocament dominant per definir les necessitats educatives especials i intentar satisfer-les perjudica els alumnes concernits. Això representa una paradoxa. D'una banda, els qui ens dediquem al camp de l'educació especial procurem oferir discriminació positiva als alumnes que es consideren vulnerables. D'altra banda, les activitats que fem poden limitar les oportunitats dels alumnes les necessitats dels quals intentem satisfer (AINSCOW, 1991, p. xii).

Però, tot i les bones intencions, no es poden desconsiderar els efectes d'aquesta separació.

- Si volem una societat integrada en què totes les persones, incloent-hi les que s'han classificat de discapacitades o amb diferències en l'aprenentatge, es considerin dignes de la mateixa vàlua i dels mateixos drets, hem de considerar de nou la manera com fem funcionar les escoles.
- Si realment volem la integració en la nostra comunitat, la segregació a les escoles és injustificable.

Referències bibliogràfiques

- AINSCOW, M. (ed.). (1991). *Effective schools for all*. Londres: David Fulton Publishers.
- AMERICAN ASSOCIATION FOR MENTAL RETARDATION (1992). *News and Notes*, núm. 5 (1), p. 1-8.
- ASSOCIATION FOR SUPERVISION AND CURRICULUM DEVELOPMENT (1992). *Resolutions 1992*. Alexandria, VA.
- BARTH, R. (1990). «A personal vision of a good school». *Phi Delta Kappan*, núm. 71, p. 512-571.
- BENDER, W.; MARSHALI, R.; WEHMAN, P. (1997). «Learning Disabilities». Dins P. WEHMAN (ed.). *Exceptional individuals in school, community, & work*. Austin, TX: Pro-Ed. Inc, p. 175-205.
- BIKLEN, D. (1985). *Achieving the complete school*. Nova York: Columbia University Press.
- BLATT, B. (1969). *Exodus from pandemonium*. Boston: Allyn & Bacon.
- BISHOP, K.; JUBALA, K.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. (1996). «Facilitating friendships». Dins S. STAINBACK; W. STAINBACK (eds.). *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore: Paul H. Brookes, p. 155-160.

- BRINKER, R.; THORPE, M. (1984). «Integration of severely handicapped students and proportion of IEP objectives achieved». *Exceptional Children*, núm. 51, p. 168-175.
- CHAVES, I. (1977). «Historical overview of special education in the United States». Dins P. BATES; T. WEST; R. SCHMERL (eds.). *Mainstreaming: Problems, potentials, and perspectives*. Minneapolis: National Support Systems Project, p. 25-41.
- COLE, D.; MEYER, L. (1991). «Social integration and severe disabilities: A longitudinal analysis of child outcomes». *Journal of Special Education*, núm. 25, p. 340-351.
- DUNN, L. (1968). «Special education for the mildly retarded - Is much of it justifiable?». *Exceptional Children*, núm. 35, p. 5-22.
- DYBWAID, G. (1964). *Challenges in mental retardation*. Nova York: Columbia University Press.
- EDMONDS, R. (1979). «Some schools work and more can». *Social Policy*, núm. 9 (2), p. 28-32.
- ENCARTA (1998 - en premsa). «Educational Inclusion». *Microsoft Encarta Encyclopedia*. Redmond, WA: Microsoft Corporation.
- EPPS, S.; TINDAL, G. (1987). «The effectiveness of differential programming in serving students with mild handicaps: Placement options and instructional programming». Dins M. C. WANG; M. C. REYNOLDS; H. J. WALBERG (eds.). *Handbook of special education: Research and practice: Vol. 1. Learner characteristics and adaptive education*. Nova York: Pergamon Press, p. 213-248.
- FERGUSON, P.; ASCH, A. (1989). «Lessons from life: Personal and parental perspectives on school, childhood and disability». Dins D. BIKLEN; A. FORD; D. FERGUSON (eds.). *Disability and Society*. Chicago: National Society for the Study of Education, p. 108-140.
- FLYNN, G.; KOWALCZYK-MCPHEE, B. (1989). «A school system in transition». Dins S. STAINBACK; W. STAINBACK; M. FOREST (eds.). *Educating all students in the mainstream of regular education*. Baltimore: Paul H. Brookes, p. 29-42.
- FOREST, M.; PEARPOINT, J.; O'BRIEN, J. (1996). «MAPs, Circles of Friends, and PATH: Powerful tools to help build caring communities». Dins S. STAINBACK; W. STAINBACK (eds.). *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore: Paul H. Brookes, p. 67-86.
- GARTNER, A.; LIPSKY, D. (1987). «Beyond special education». *Harvard Educational Review*, núm. 57, p. 367-395.
- GIANGRECO, M. (1996). «Choosing options and accommodations for children (COACH): Curriculum planning for students with disabilities in general education». Dins S. STAINBACK; W. STAINBACK (eds.). *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore: Paul H. Brookes, p. 237-254.
- GIANGRECO, M.; DENNIS, R.; CLONINGER, C.; EDELMAN, S.; SCHATTMAN, R. (1993). «I've counted Jon": Transformational experiences of teachers educating students with disabilities». *Exceptional Children*, núm. 59, p. 359-372.
- GILHOOL, T. (1976). «Changing public policies: Roots and forces». Dins M. REYNOLDS (ed.). *Mainstreaming: Origins and implications*. Reston, VA: Council for Exceptional Children, p. 8-13.
- GOLDBERG, I.; CRUICKSHANK, W. (1958). «The trainable but not educable: Whose responsibility?». *National Education Association Journal*, núm. 47, p. 622.
- GOODLAD, J. (1970). *Behind the Classroom Door*. Worthington, OH: C.A. Jones.
- GOODLAD, J. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. Nova York: McGraw-Hill.
- GOODLAD, J. (1994). *What schools are for*. Bloomington, IN: PDK Education Foundation.
- HAHN, H. (1989). «The politics of special education». Dins D. LIPSKY; A. GARTNER (eds.). *Beyond Special Education*. Baltimore: Paul H. Brookes, p. 225-242.
- HOBBS, N. (1966). «Helping the disturbed child: Psychological and ecological strategies». *American Psychologist*, núm. 21, p. 1105-1115.
- HUNT, P.; ALWELL, M.; GOETZ, L.; SAILOR, W. (1990). «Generalized effects of conversation skills training». *Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps*, núm. 15, p. 250-260.
- HUNT, P.; FARRON-DAVIS, F.; BECKSTEAD, S.; CURTIS, D.; GOETZ, L. (1994). «Evaluating the effects of placement of students with severe disabilities in general education versus special classes». *Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps*, núm. 19, p. 200-214.
- INTERNATIONAL LEAGUE OF SOCIETIES FOR PERSONS WITH MENTAL HANDICAPS (1994, June). *The inclusion charter*. UNESCO Conferència mundial sobre les necessitats educatives especials: accés i qualitat. Salamanca, Espanya.
- JENKINS, J.; JEWELL, M.; LEICESTER, N.; O'CONNOR, R.; JENKINS, L.; TROUTNER, N. (1994). «Accommodations for individual differences without classroom ability

- groups : An experiment in school restructuring». *Exceptional Children*, núm. 60, p. 344-358.
- JOHNSON, D.; JOHNSON, R. (1987). *Learning together and alone: Cooperation, competition and individualization* (2a. ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- JOHNSON, R.; JOHNSON, D. (1994). «An overview of cooperative learning». Dins J. THOUSAND; R. VILLA; A. NEVIN (eds.). *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers*. Baltimore: Paul H. Brookes, p. 31-45.
- KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (1996). «Historical overview of inclusion». Dins S. STAINBACK; W. STAINBACK (eds.). *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore: Paul H. Brookes, p.17-28.
- KENNEDY, T. (1986). «Our right to independence». *Parade Magazine*, p. 4-7.
- KENNEDY, C.; ITKONEN, T. (1994). «Some effects of regular class placement on the social contacts and social networks of high school students with severe disabilities». *Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps*, núm. 19, p. 1-10.
- KOHN, A. (1991). «Caring kids: the role of the schools». *Phi Delta Kappan*, núm. 72(7), p. 496-506.
- LILLY, S. (1970). «Special education: A tempest in a teapot». *Exceptional Children*, núm. 32, p. 43-49.
- MARSTON, D. (1987-88). «The effectiveness of special education». *Journal of Special Education*, núm. 21, p. 13-27.
- MASSACHUSETTS ADVOCACY CENTER (1987). *Out of the mainstream*. Boston: Author.
- MEYER, C. (1992). «What's the difference between authentic and performance assessment?». *Educational Leadership*, núm. 49(8), p. 39-40.
- MIERENDORE, M. (1996). *Without Pity: A film about abilities*. Copyright 1996 by Home Box Office, a division of Time Warner Entertainment, Inc.
- MURRAY-SEEGERT, C. (1989). *Nasty girls, thugs, and humans like us: Social relations between severely disabled and nondisabled students in high school*. Baltimore : Paul H. Brookes.
- MYLES, B.; SIMPSON, R. (1989). «Regular educators' modification preferences for mainstreaming mildly handicapped children». *Journal of Special Education*, núm. 22, p. 479-489.
- NASBE STUDY GROUP ON SPECIAL EDUCATION (1992). *Winners all: Call for inclusive schools*. Alexandria, VA: The National Association of State Boards of Education.
- OBERTI V. CLEMENTON (1993). Rafael Oberti v. Board of Education of Clementon. Nova Jersey (núm. 92-5462, 3rd Cir. 5/28/93, Becker, J.)
- PALEY, V.G. (1992). *You can't say, you can't play*. Boston: Harvard University Press.
- Personal communication to S. STAINBACK (1989). *Elementary school student*.
- REYNOLDS, M. (1962). «Framework for considering some issues in special education». *Exceptional Children*, núm. 28, p. 367-370.
- REYNOLDS, M.; BIRCH, J. (1982). *Teaching exceptional children in all America's schools*. (2a. ed.). Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- SAGE, D. (1996). «Administrative strategies for achieving inclusive schooling». Dins S. STAINBACK; W. STAINBACK (eds.). *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore: Paul H. Brookes, p. 105-116.
- SAILOR, W.; GUESS, D. (1983). *Severely handicapped students: An instructional design*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- SARASON, S. (1982). *The culture of the school and the problem of change*. Boston: Allyn & Bacon.
- SCHAFFER, W.; OLEKA, C. (1971). *Tracking and Opportunity*. Scranton, PA: Chandler.
- SENATOR LOWELL WEIKERT ON THE AMERICANS WITH DISABILITY ACT (1988). *D.C. Update*, p. 1.
- SIGMON, S. (1983). «The history and future of educational segregation». *Journal for Special Educators*, núm. 19, p. 1-13.
- SLAVIN, R. (1989). «Review of Cooperative learning: Consensus and controversy». *Educational Leadership*, núm. 47(4), p. 52-54.
- SNOW, J.; FOREST, M. (1987). «Circles». Dins M. FOREST (ed.). *More education integration: A further collection of readings on the integration of children with mental handicaps into regular school systems*. Downsview, Ontario: G. Allan Roeher Institute.
- SOLOMON, D.; SCHAPS, E.; WATSON, M.; BATTISTICH, V. (1992). «Creating caring school and classroom communities for all students». Dins R. VILLA; J. THOUSAND; W. STAINBACK; S. STAINBACK (eds.). *Restructuring for caring and effective education: An administrative guide to creating homogeneous schools*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, p. 41-60.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (1990). «Facilitating support networks». Dins W. STAINBACK; S. STAINBACK (eds.). *Support networks for inclusive schooling*. Baltimore: Paul H. Brookes, p. 25-36.

- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (eds.) (1996). *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- STAINBACK, W.; STAINBACK, S. (1996). «Contemplating inclusive education from a historical perspective». Dins R. VILLA; J. THOUSAND (eds.). *Inclusion for all*. Reston, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, p. 15-23.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W.; FOREST, M. (1989). *Educating all students in the mainstream of regular education*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- STAINBACK, W.; STAINBACK, S.; MORAVEC, J.; JACKSON, J. (1992). «Concerns about full inclusion: An ethnographic investigation». Dins R. VILLA; J. THOUSAND; W. STAINBACK; S. STAINBACK (eds.). *Restructuring for caring and effective education: An administrative guide to creating heterogeneous schools*. Baltimore: Paul H. Brookes, p. 305-324.
- STRULLY, J.; STRULLY, C. (1996). «Friendships as an educational goal: What have we learned and where are we headed?». Dins S. STAINBACK; W. STAINBACK (eds.). *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore: Paul H. Brookes, p. 141-154.
- THOUSAND, J. S.; VILLA, R. A. (1994). *Strategies to create inclusive schools and classrooms*. Article presentat a l'Excellence and Equity in Education International Conference, Toronto, Ontario.
- VANDERCOOK, T.; FLEETHAM, D.; SINCLAIR, S.; TETTIE, R. (1988). «Cath, Jess, Jules, and Ames... A story of friendship». *IMPACT*, núm. 2, p. 18-19.
- VANDERCOOK, T.; YORK, J.; SHARPE, M.; KNIGHT, J.; SALISBURY, C.; LEROY, B.; KOZLESKI, E. (1991). «The million dollar question...». *IMPACT*, núm. 4(1), p. 20-21.
- VILLA, R.; THOUSAND, J. (1992). «Student collaboration: An essential for curriculum delivery in the 21st century». Dins S. STAINBACK; W. STAINBACK (eds.). *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students*. Baltimore: Paul H. Brookes, p. 117-142.
- VILLA, R.; THOUSAND, J. (1996). «Student collaboration: An essential for curriculum delivery in the 21st century». Dins S. STAINBACK; W. STAINBACK (eds.). *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore: Paul H. Brookes, p. 193-202.
- VOELTZ, L. (1980). «Children's attitudes toward handicapped peers». *AJMD*, núm. 84, p. 455-464.
- VOELTZ, L. (1982). «Effects of structural interactions with severely handicapped peers on children's attitudes». *AJMD*, núm. 86, p. 380-390.
- WARREN, E. (1954). *Brown v. Board of Education of Topeka*. 347 U.S. 483, 493.
- WEHMAN, P. (1997). *Exceptional individuals in school, community & work*. Austin, TX: Pro-Ed Inc.
- WOLFENBURGER, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. Toronto, Ont: National Institute on Mental Retardation.
- YORK, J.; VANDERCOOK, T.; CAUGHEY, E.; HEISE-NEFE, C. (1990). «Regular class integration: Beyond socialization». *TASH Newsletter*, núm. 16(5), p. 3.

La recopilació de la informació prové de:

- STAINBACK, S. B. (2001). «The Inclusions Movement: A goal for restructuring Education». Dins Margaret A. WINZER; Kas MAZUREK (eds.). *Defining Special Education into the 21st Century: Issues of Debate and Reform*. Wash., D.C.: Gallaudet University Press.

Susan Bray Stainback és professora del Departament d'Educació Especial de la Universitat de Northern Iowa. SBRAYS@aol.com
