Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas
Notas y referencias bibliográficas
Mel Ainscow, 2001
-

Por largos años, he colaborado estrechamente con grupos de escuelas tanto en Inglaterra como en el extranjero, en su intento por transitar hacia modalidades más inclusivas de trabajo. Como "amigo crítico" de tales escuelas, mi tarea consiste en ayudarlas a aprender de sus propias experiencias y, en el proceso, destacar patrones y ejemplos de prácticas que puedan servir a otros que persiguen agendas similares. En este sentido, mi objetivo no es proponer recetas de aplicación universal, sino, más bien, sugerir "ingredientes" que podrían ser merecedores de un análisis más profundo.
En estas notas, bosquejo algunos de los ingredientes claves que las escuelas deben tomar en cuenta al momento de examinar el trabajo que deberán emprender si desean concretar avances en el campo de la inclusión. He puesto particular énfasis en algunas de las definiciones. Esto me hace enfatizar la estrategia de hacer mejor uso de los mejores ejemplos con el objetivo de fomentar el desarrollo.

Definición de la tarea

Recientemente, mis colegas y yo realizamos un estudio para el DfEE[1] sobre políticas de educación inclusiva en LEA[2] inglesas. Este esfuerzo implicó la recopilación de las opiniones de numerosos interesados, entre los que se cuentan profesionales del ámbito de la educación, la salud y los servicios sociales, padres y alumnos. Lo destacable de dicho esfuerzo es que prácticamente todos los que expresaron su opinión declararon estar a favor del principio general del desarrollo de un sistema de educación más inclusivo. Sin embargo, simultáneamente, muchos formularon preguntas acerca de lo que realmente significa ser inclusivo. Por consiguiente, para que podamos proceder en forma eficiente, es fundamental que aclaremos los aspectos básicos de la tarea que tenemos por delante.

---

[1] DfEE, Department for Education and Employrnent, de ahora en adelante esta abreviatura se utilizará para hacer alusión al Departamento de Educación y Empleo de Inglaterra.

[2] LEA, Local Education Authorities, de ahora en adelante esta abreviatura se utilizará para hacer mención a las Autoridades Locales de Educación de Inglaterra.

> Una publicación reciente de Ofsted[3], que brinda orientación a maestros e inspectores, ofrece un punto de partida útil en la reflexión sobre las definiciones al plantear que: Una escuela inclusiva desde el punto de vista educativo, es aquélla donde se considera que la enseñanza y el aprendizaje, los logros, las actitudes y el bienestar de todos los jóvenes son importantes. Las escuelas eficaces son escuelas educativamente inclusivas. Esto queda demostrado no solamente en sus rendimientos, sino además en su carácter distintivo y en su disposición a ofrecer nuevas oportunidades a aquellos alumnos que puedan haber experimentado previamente dificultades... Las escuelas más eficaces no dan la inclusión educativa por sentado. Estas escuelas hacen un seguimiento y evalúan constantemente el progreso de cada estudiante. Identifican a los alumnos que pueden encontrarse perdidos, que encuentran dificultades para seguir el ritmo, o quede alguna forma se sienten fuera de lo que la escuela pretende proporcionar.

Si consideramos lo dicho como punto de partida, parece razonable argumentar que para que el compromiso con la inclusión pueda transformarse en acción, éste debe permear todos los aspectos de la vida escolar. En otras palabras, no se debe concebir como una tarea aparte coordinada por una persona o grupo específico. Más bien, debe situarse en el corazón mismo de todo el trabajo de la escuela, siendo elemento esencial de la planificación del desarrollo y llevado a cabo por todos los que tienen responsabilidad en el liderazgo y en la gestión escolar.

Al situar el tema de la inclusión en el centro mismo del debate de las políticas generales, es importante comprobar cómo contrasta con las formulaciones más tradicionales de la inclusión, muchas de las cuales han estado asociadas con el ámbito de las necesidades educativas especiales. En los últimos años, el tema de las necesidades especiales ha estado más estrechamente vinculado al campo de la integración y, en más recientemente, al de la inclusión. Sin embargo, la preocupación parece haberse centrado en aquellos con discapacidades y otros categorizados con "necesidades educativas especiales". Por consiguiente, y a pesar de la amplia variedad de grupos también vulnerables a las presiones marginadoras de los sistemas educativos, la preocupación se ha centrado en este grupo en particular. Si bien se ha constatado cierta transferencia de estudiantes desde instancias de educación especial hacia las instituciones de educación regular, este enfoque no ha tenido el éxito esperado en términos de eliminar los problemas de segregación presentes dentro del sistema educativo regular. Aquellos estudiantes que han ingresado al sistema regular desde instituciones especiales suelen mantenerse relativamente aislados del resto de sus compañeros. Incluso, se denomina alumnos de "integración" o "inclusión" en lugar de ser tratados como alumnos "comunes" o como "nuestros" alumnos. También es frecuente que su presencia esté condicionada a la continua provisión de recursos adicionales. Por consiguiente, asisten a la escuela

---

[3] Ofsted, la agencia inglesa responsable de realizar la labor de inspección.

de manera condicional; se permite que ellos y los recursos adicionales, que traen consigo, permanezcan en una escuela, que puede que en la práctica, esté haciendo pocos esfuerzos para desarrollar modalidades de trabajo que respondan a estos estudiantes.

Por lo tanto, lo que planteo es un enfoque transformador y alternativo a la inclusión, que exige considerar la totalidad de los procesos y políticas y, además, a todos los estudiantes que puedan experimentar presiones de exclusión. Lógicamente, esto es bastante difícil de lograr ya que cuestiona muchas de las prácticas actualmente en uso y exige cambios profundos en la utilización de los recursos disponibles. Por otra parte, existen evidencias de que una orientación como la planteada puede contribuir a mejoramientos que beneficiarían a muchos niños -cuando no a todos ellos.

Hacia una comprensión de las escuelas inclusivas

En años recientes, mis colegas y yo hemos participado en una serie de investigaciones sobre el desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas. Esencialmente, este trabajo aborda la pregunta ¿cómo crear contextos educativos que puedan llegar a todos los estudiantes? A continuación se señalan ciertos aspectos que pueden ser útiles para aquellos que se encuentran en escuelas interesadas en formular estrategias para avanzar en sus prácticas. Estos aspectos son los siguientes:

- ✍ **Comenzar a partir de las prácticas y conocimientos previos.** Nuestra investigación sugiere que en la mayoría de las escuelas existe mucho más conocimiento del que realmente se utiliza. Por consiguiente, el objetivo principal del desarrollo debe estar encaminado a hacer un mejor uso de la capacidad y la creatividad presentes en un contexto dado. En mi trabajo me he encontrado con la creciente necesidad de colaborar con los maestros en el desarrollo de mecanismos para analizar sus propias prácticas, a través de mutuas observaciones y discusiones. El foco de atención se centra en los detalles de las intervenciones en la sala de clases y en cómo éstos pueden ajustarse para promover una interacción más dinámica entre alumnos y maestros.

- ✍ **Considerar las diferencias como oportunidades de aprendizaje**. Al modificar las estructuras existentes se requiere de un proceso de improvisación en el que el docente responde a las distintas formas de retroalimentación expresadas por los miembros de su clase. Para el docente con experiencia, esto implica la aplicación de conocimientos tácitos adquiridos durante años de práctica. Se puede considerar que los estudiantes que no encajan en las estructuras existentes ofrecen "sorpresas"; es decir, retroalimentación que invita a improvisar aún más. Todo esto implica adoptar una visión más positiva de las diferencias, visión que es difícil de promover en contextos donde los docentes puedan sentirse desprotegidos o amenazados.

- ✍ **Evaluación de las barreras a la participación**. Cuando se exploran las

distintas maneras de trabajar con los estudiantes también es preciso analizar si ciertos aspectos de estas prácticas pueden, en sí mismos, representar barreras a la participación. Una vez más, es necesario referirse a los detalles de la interacción en la clase. Nuestra investigación ilustra como algunos alumnos reciben mensajes "sutiles" de sus docentes que sugieren que no son valorados como estudiantes. En consecuencia, los procesos de desarrollo deben incorporar mecanismos diseñados para identificar las barreras que algunos alumnos puedan estar experimentando y para abordarlas a través de apoyos. En este contexto, las opiniones de los propios estudiantes han demostrado ser una prometedora fuente de información para estimular la discusión.

- ✍ **El uso de los recursos disponibles en apoyo del aprendizaje.** Un elemento central de estos procesos orientados a promover contextos más amistosos y sustentadores en la sala de clases, es hacer un uso más eficiente de los recursos, especialmente de los recursos humanos. En este aspecto, las posibilidades son enormes e incluyen formas de trabajo que optimizan el uso de la energía humana a través de una mayor cooperación entre maestros, personal de apoyo, padres e incluso entre los propios alumnos. Se dispone, por ejemplo, de concluyentes resultados de investigación que indican que una mejor utilización de la cooperación entre niños puede contribuir al desarrollo de salas de clase más inclusivas de tal modo que, de hecho, pueden mejorar las condiciones de aprendizaje de todos sus miembros.

- ✍ **Desarrollo de un lenguaje de práctica.** Incentivar a los docentes a que experimenten con el objetivo de desarrollar prácticas más inclusivas no es fácil, particularmente en contextos donde las estructuras de apoyo mutuo son deficientes. En este sentido, la organización tradicional de las escuelas, donde los maestros rara vez tienen la oportunidad de observar las prácticas de sus colegas, representa una barrera al progreso. Específicamente, dificulta el desarrollo de un lenguaje de práctica común que permita que los maestros compartan ideas y reflexionen acerca de sus propios estilos de trabajo. Es importante destacar que el avance en términos de desarrollar prácticas más idóneas parece estar asociado con las oportunidades de los maestros para dedicar parte de su tiempo a observar la práctica de sus colegas. También hemos descubierto que la discusión de lecciones grabadas en vídeo representa una poderosa estrategia para promover la reflexión y la experimentación.

- ✍ **Crear condiciones que animen a correr riesgos**. A diferencia de muchas otras profesiones, el docente debe realizar su labor delante de una audiencia. Cuando le solicitamos a un colega que experimente con sus prácticas, lo estamos invitando a correr riesgos. Los enfoques que propongo requieren un clima de trabajo que ofrezca apoyo a tal riesgo. Esto explica por qué la administración del cambio es un factor central en la creación de condiciones que fomenten el desarrollo de prácticas más inclusivas. En este aspecto, una mejor colaboración al interior de la comunidad escolar parece ser un ingrediente necesario.

Estos seis ingredientes se encuentran imbricados e interrelacionados en varios

aspectos. Quizás, más que cualquiera otra cosa, están conectados con la idea de intentar "llegar a todos los estudiantes" de una escuela, que incluye tanto a los adultos como a los estudiantes. Nuestras investigaciones revelan que las escuelas que han logrado avanzar en este sentido, lo han hecho a través del desarrollo de condiciones que incentivan a todos los miembros de la comunidad escolar a ser aprendices. De este modo, el hecho de responder a quienes estén experimentando barreras al aprendizaje puede ser un medio para "elevar los estándares" en una escuela.

Todo lo anterior arroja más luz sobre el significado de la inclusión en educación. Requiere la creación de una cultura escolar que se preocupe de desarrollar modalidades de trabajo que tiendan a reducir las barreras a la participación experimentadas por los estudiantes. En este sentido, se podría considerar como una importante contribución al mejoramiento global de la escuela.

Hacia una cultura escolar inclusiva.

Por supuesto, nada de esto es fácil. Es necesario implementar profundos cambios para transformar a las escuelas, originalmente diseñadas para atender a una minoría de la población, de modo que puedan lograr excelencia académica para todos los niños y jóvenes. Dichos cambios deben tomarse en consideración en relación con las tensiones y dilemas derivados de lo que algunas personas perciben como contradicciones entre las agendas de los gobiernos encaminadas a "elevar los estándares" y la "inclusión social". Por lo tanto, la necesidad de contar con un liderazgo efectivo, en particular a nivel de escuelas, es imprescindible.

Hay una considerable evidencia respecto a que las normas de enseñanza son negociadas socialmente en el contexto escolar cotidiano. Al parecer, la cultura que caracteriza al lugar de trabajo influye sobre la percepción que el docente tiene acerca de su trabajo y acerca de sus alumnos. Sin embargo, el concepto de cultura es algo difícil de definir. Edgar Schein ha sugerido que la cultura consiste en los niveles más profundos de concepciones y creencias básicas que son compartidas por los integrantes de una organización, que operan inconscientemente para definir la imagen que la organización tiene de ella misma y del entorno que la rodea. Se manifiesta a través de normas que sugieren lo que las personas deben hacer y cómo deben hacerlo. Igualmente, David Hargreaves ha argumentado que las culturas escolares están dotadas de una función capaz de definir la realidad de forma tal que permita a los integrantes de una institución dar sentido a ellos mismos, a sus acciones y a su entorno. Una función actual de definición de la realidad de una cultura, como sugiere Hargreaves, suele ser un mecanismo de resolución de problemas heredado del pasado. De esta manera la modalidad cultural de hoy creada para resolver un problema emergente, con frecuencia se convierte en una receta dada por sentado que se usará mañana para enfrentar cuestiones desprovistas de toda novedad. Hargreaves concluye que, a través de un examen de aquellos aspectos que definen la realidad de una cultura, es posible entender las rutinas que una organización ha desarrollado como respuesta a las tareas que enfrenta. Nuestra propia investigación

sugiere que en aquellas escuelas que se logran avances en las prácticas pedagógicas se advierte un impacto más generalizado en cómo los docentes se perciben a sí mismos y a su trabajo. De esta forma, las escuelas comienzan a adoptar algunas de las características de lo que Senge considera una organización de aprendizaje, es decir, "una organización que está constantemente ampliando su capacidad para crear el futuro". O, utilizando una acertada frase de Susan Rosenholtz, se convierte en una "escuela en movimiento"; una entidad que busca continuamente desarrollar y refinar las respuestas a los desafíos que enfrenta.

Al parecer, a medida que las escuelas avanzan en esa dirección, los cambios culturales que se producen, también pueden tener efecto en la forma que los docentes perciben a aquellos estudiantes cuyo progreso les preocupa. A medida que el clima global de la escuela mejora, estos niños son gradualmente considerados más positivamente. Se puede percibir que estos estudiantes proporcionan retroalimentación respecto de las estructuras preexistentes en el aula, en vez de verse como que simplemente presentan problemas a resolver o posiblemente, que hay que referirlos a alguna otra parte para una atención segregada. De hecho, pueden percibirse como recursos para comprender cómo se pueden mejorar tales estructuras para que beneficien a la totalidad de los alumnos.

Es importante reconocer que todo esto implica profundos cambios en muchas de nuestras escuelas. Las culturas escolares tradicionales, sustentadas por rígidas estructuras de organización, el aislamiento de los maestros y los altos niveles de especialización entre docentes asignados a tareas predefinidas, suelen encontrarse en problemas cuando se enfrentan a circunstancias inesperadas. Por otra parte, la presencia de niños que no se ajustan al "menú" elaborado por la escuela, motiva a seguir buscando una cultura más colegiada que brinde apoyo a los maestros que deseen experimentar con nuevas respuestas pedagógicas. De esta forma, las iniciativas de resolución de problemas se pueden convertir progresivamente en las funciones de definición de la realidad, las funciones que se dan por sentado, que constituyen la cultura de las escuelas inclusivas.

El liderazgo de las escuelas inclusivas

Nuestras observaciones de escuelas que avanzan exitosamente hacia modalidades más inclusivas de trabajo, también revelan un cambio en la concepción del liderazgo. Este cambio hace hincapié en los denominados enfoques "de transformación" cuya finalidad es distribuir y en ponderar, en vez de los enfoques "de transacción" que mantienen conceptos tradicionales de jerarquía y control. Típicamente, esto requiere que el director fomente una visión global de la escuela que defienda el reconocimiento de la individualidad como algo que debe ser respetado y, además, celebrado. Esta perspectiva suele ser creada poniendo énfasis en los procesos grupales que también son utilizados para crear climas propicios a la resolución de problemas. Todo ello lleva a la construcción de un contexto en el que las funciones de liderazgo se pueden distribuir entre todo el personal. Esto significa aceptar que el liderazgo es una función a la que contribuye la mayoría del personal, en lugar de un conjunto de

responsabilidades conferidas a un número limitado de personas. También parece constituir enfoques de trabajo con docentes que utilizan sus conocimientos sobre cómo incentivar el aprendizaje adquiridos a partir de su trabajo con los estudiantes.

Para que esto ocurra, necesitamos líderes educativos. Estos líderes reconocen que el crecimiento de una escuela depende de la capacidad de desarrollo de sus colegas. Además, entienden que el desarrollo profesional involucra desarrollo individual y grupal; tiene que ver con que cada docente aumente su confianza y sus habilidades individuales y que el personal aumente su capacidad para trabajar en equipo. El liderazgo educativo ha demostrado ser un elemento clave en la creación de culturas escolares más colaboradoras puesto que los líderes son claves a la hora de establecer ciertas creencias sobre las cuales se erigen dichas culturas. Esto significa que los individuos deben ser valorizados al igual que los grupos, de los que son parte. Asimismo, pareciera que la forma más efectiva de promover estos valores es a través de modalidades de trabajo que fomenten la apertura y un sentido de seguridad mutua. En la actualidad, se piensa que estas creencias también son vitales para el establecimiento y el mantenimiento de las escuelas que buscan ser más inclusivas.

El cambio educacional no es fácil, ni directo. Implica una compleja trama de relaciones individuales y micropolíticas que adoptan distintas idiosincrasias dentro de cada contexto escolar. En consecuencia, requiere de mucha negociación, arbitraje y construcción de coaliciones, además de sensibilidad hacia las opiniones profesionales y los sentimientos personales de los colegas. Se trata de cambiar actitudes y acciones; creencias y comportamientos.

Podría concluirse que el dotar de liderazgo a las escuelas que intentan ser más inclusivas, no es recomendable para los tímidos. Tampoco es una situación cómoda para cualquier colega de estas escuelas. Los docentes de tales escuelas deben tener la capacidad de aceptar y responder a preguntas sobre sus creencias, ideas, planes y prácticas pedagógicas. En situaciones como ésta, los desafíos interprofesionales se vuelven cotidianos. Por lo tanto, quienes acepten ser líderes deben demostrar no solamente una disposición a participar en debates y discusiones, sino también deben estar preparados para responder preguntas y enfrentar los desafíos planteados por los miembros del personal. Además, necesitan infundir en el personal suficiente confianza acerca de sus prácticas para hacer frente a los desafíos que se encuentren.

Revisión y desarrollo

La presente discusión sobre qué elementos están involucrados en el desarrollo de las escuelas inclusivas, ha destacado la importancia de las *políticas, prácticas* y *culturas.* Ha mostrado también que tales desarrollos implican un proceso esencialmente social en el que las personas de las escuelas aprenden a vivir con las diferencias y, además, a aprender de las diferencias. De esta forma se convierten en "escuelas en movimiento" o en "organizaciones de aprendizaje".

Esta orientación propugna el "Índice de Inclusión", un instrumento de desarrollo

escolar que con el apoyo financiero del DfEE, ha sido presentado recientemente en todas las escuelas de Inglaterra. El Índice es el producto de tres años de trabajo realizado por un equipo de maestros, padres, miembros de consejos escolares, investigadores y representantes de organizaciones de discapacitados, con gran experiencia en el área del desarrollo de modalidades más inclusivas de trabajo.

El Índice abarca a aquellas escuelas en el proceso de un desarrollo escolar inclusivo y basado en las opiniones del personal, miembros del consejo escolar, alumnos, padres/apoderados y otros miembros de la comunidad. Su propósito es mejorar los logros educativos a través de prácticas inclusivas, y por ello, proporciona un intento de recuperar el equilibrio de aquellas escuelas que se han concentrado en elevar los logros de los estudiantes a expensas del desarrollo de una comunidad escolar que proporcione apoyo al personal y los estudiantes.

El proceso mismo de trabajo con el Índice, está diseñado para contribuir al desarrollo inclusivo de las escuelas. Alienta a los docentes a compartir y a construir sobre el conocimiento previo de los factores que impiden el aprendizaje y la participación. Les ayuda a realizar un examen detallado de las posibilidades para aumentar el aprendizaje y la participación en todos los aspectos de su escuela para todos los estudiantes. Esto no se considera una iniciativa adicional para las escuelas, sino, más bien, una forma sistemática de comprometerse en la planificación del desarrollo escolar, la formulación de prioridades de cambio, la implementación de avances y la revisión del progreso.

El concepto de inclusión del Índice es amplio. Pretende disminuir todas las barreras al aprendizaje y a la participación, independiente de quién las experimenta y dónde se encuentren estas barreras, en las culturas, políticas y prácticas de una escuela. Se enfatiza la movilización de recursos infrautilizados a nivel de personal docente, alumnos, consejo escolar, padres y otros integrantes de las comunidades escolares. En este contexto, la diversidad es considerada un rico recurso de apoyo al aprendizaje y a la enseñanza.

El proceso del Índice abarca cinco etapas. Durante la primera etapa los integrantes de un "grupo coordinador del Índice" se informan e informan a los demás, acerca de los conceptos y los materiales del Índice y se responsabilizan de recopilar el conocimiento de la escuela que tienen todos los miembros de las comunidades de la escuela. En la segunda etapa, los materiales se utilizan como base para un acucioso análisis de la escuela y se negocian las prioridades de desarrollo. En la tercera etapa, el plan de desarrollo escolar se modifica a la luz de las nuevas prioridades. En la cuarta etapa el grupo coordinador apoya la implementación de los cambios acordados y las actividades de perfeccionamiento del personal docente, necesarias para su ejecución. Finalmente, en la quinta etapa, el proceso es analizado en su totalidad, con el objeto de formular nuevos esfuerzos de mejoramiento.

Los materiales del Índice orientan la exploración de la escuela en tomo a tres dimensiones interrelacionadas: la "creación de culturas inclusivas", la "producción de políticas inclusivas", y el "desarrollo de prácticas inclusivas". Abarcan todos los

aspectos de la vida escolar, desde la colaboración y los valores, hasta las políticas de entrada y de apoyo al aprendizaje, las prácticas en el aula y la planificación de recursos. Estas dimensiones han sido seleccionadas con el propósito de guiar la reflexión acerca de los cambios en las escuelas y representan áreas relevantes del quehacer escolar. En el pasado, se ha prestado muy poca atención al potencial de las culturas escolares para sustentar o socavar iniciativas de desarrollo en la enseñanza y el aprendizaje. Es a través de las culturas de las escuelas inclusivas como estos cambios en las políticas y las prácticas, conseguidos por la comunidad escolar, pueden mantenerse y transmitirse al nuevo personal ya los nuevos estudiantes. Sin embargo, nuestra experiencia señala que el desarrollo sostenible depende de que los cambios se den en todas las dimensiones.

Los materiales están dispuestos en forma de árbol, configuración que permite un examen cada vez más detallado de todos los aspectos de una escuela. Las tres dimensiones están expresadas en 45 indicadores y el significado de cada uno de ellos es aclarado a través de una serie de preguntas. Los indicadores son expresiones de aspiraciones inclusivas que permiten hacer comparaciones con las estructuras que operan en la escuela y, de acuerdo a esto, establecer prioridades de desarrollo. Las preguntas en detalle, garantizan que los materiales pueden poner a prueba la filosofía de cualquier escuela, independiente de su nivel de desarrollo. En conjunto, las dimensiones, los indicadores y las preguntas proporcionan un mapa progresivamente más completo para orientar la exploración del estado actual de la escuela y plantear futuras posibilidades.

Se motiva a las personas a usar los materiales en diversas formas, si bien éstos han sido producidos con la intención de que cada escuela individualmente inicie el proceso del Indice. En algunas localidades, grupos de escuelas trabajarán en colaboración mutua y con el personal asesor del LEA. Nuestra experiencia derivada de trabajar en las escuelas durante la etapa piloto y las reacciones positivas a nuestra última versión, que hemos recibido no solamente del DfEE sino también de numerosos maestros con quienes hemos trabajado, nos da confianza de que las escuelas que así lo deseen, podrán utilizar el Índice como apoyo a sus propios esfuerzos encaminados a llevar a cabo substanciales mejoras en la vida escolar tanto de los docentes como de los estudiantes.

Mel Ainscow es Profesor de Educación y Decano de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de Manchester, Reino Unido. También se ha desempefiado como codirector de la red de investigación ESRC, *'Understanding and Developing Inclusive Practices in Schools'* (www.man.ac.uk/include). Su dirección electrónica es: Mel.Ainscow@man.ac.uk

Información más detallada sobre los estudios de investigación mencionados en este trabajo, se puede encontrar en las siguientes publicaciones:

Ainscow, M (1999) 'Understanding fue Development of Inclusive Schools'. Falmer (Versión en Español publicada por NARCEA, Madrid - 'Desarrollo de Escuelas Inclusivas')

Ainscow, M., Farrell, P., Tweddle, D. Y Malki, G. (1999) Research Report RR91: *Effective*

practice in Inclusion and in Special nad Mainstream Schools Working Together. Department of Education and Employment.

Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (1994) *Creating the Conditions for School Improvement.* Londres: Fulton (Versión es Espafiol publicada por NARCEA, Madrid - Hacia Escuelas Eficaces para Todos)

Ainscow, M., y Southworth, G. (1996) *School improvement: a study of the roles of leaders and external consultants.* School Effectiveness and School Improvement 7(3), 229 -251

Angelides, P. y Ainscow, M (2000) *Making sense o.f the role of culture in school improvement.* .School Effectiveness and School Improvement 11(2), 145 -164

Booth, T. y Ainscow, M (1998) (Eds) *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education.* Routledge.

CSIE (2000) *Index for Inclusión: Developing Learning and Participation in Schools.* Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education

Clark, C., Dyson, A., Millward,. A. y Robson, S. (1999) *Theories of inclusion, theories of schools: deconstructing and reconstructing the 'inclusive school'.* British Educational Reserach Joumal. 25, 157 -177.

Farrell, P. (2000) *The impact of research on developments in inclusive education.* Intemational Joumal ofInclusive Education 4(2), 153 -162.

Hargreaves, D.H. (1995) *School culture, school effectiveness and school improvement.* School Effectiveness and School Improvement 6(1),23 -46.

Hopkins, D., Ainscow, M., y West, M. (1994) *School Improvement in an Era of Change.* Cassell

Rosenholtz, S (1989) *Teachers' Workplace: The Social Organisation of Schools.* Longman.

Schein, P.M. (1985) Organisational Culture and Leadership. San Francisco: Jossey - Bass.

Senge, P.M. (1989) *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation.* Londres: Century.