

REFLEXIONANDO SOBRE LA EXPERIENCIA ESCOLAR DE ALEGRÍA. EN BUSCA DE DESTELLOS DE INCLUSIÓN

Reflecting on Alegria's school experience in search of inclusion flashes

Refletindo sobre a experiencia escolar de alegría. Procurando flashes de incluso

Piedad Calvo León

Universidad de Málaga, España

piedy@uma.es

Virginia Martagón Vázquez

Universidad de Málaga, España

vmartagon@uma.es

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

i_rivas@uma.es

Resumen

Este artículo presenta parte de una tesis doctoral titulada: “Creciendo en una jaula luchando desde la periferia”. El recorrido de una persona diagnosticada de retraso mental, desde los 8 años y posteriormente, diagnosticado de esquizofrenia a los 22 años. Se busca defender y valorar la importancia de la subjetividad. Pretende alejarse de modos de hacer hegemónicos. Es esencial el acercamiento respetuoso y la construcción con los y las protagonistas. No se les considera meros sujetos, sino que son parte de la investigación. En numerosas ocasiones, hay voces periféricas, silenciadas, colectivos en los que se centran numerosas investigaciones, pero en las que su voz no está presente.

Reflexionamos acerca de las vivencias escolares de Alegria (protagonista de la tesis doctoral). Nos gustaría mostrar brevemente su voz con el fin de que se conozcan algunos aspectos que son esenciales en la etapa escolar. Hay muchos niños y niñas que en la actualidad sufren esta realidad. A su vez, nos hace poner en valor esas prácticas de

integración, en las que el profesorado creyó en su alumnado y confiaron en que sí podían aprender, buscaron sus estrategias y una cuestión primordial, dar al alumnado catalogado de “educación especial” un espacio seguro.

Palabras clave: *narrativas; inclusión; integración; educación.*

Abstract

This article presents part of a doctoral thesis entitled: Growing in a cage fighting from the periphery. The path of a person diagnosed with mental retardation, from 8 years and later, diagnosed with schizophrenia at 22 years. This work seeks to defend and value the importance of subjectivity. It aims to move away from hegemonic ways of doing. The respectful approach and construction with the protagonists is essential. They are not considered mere subjects, but are part of the investigation. On numerous occasions, there are peripheral, silenced, collective voices on which numerous investigations are focused, but on which their voice is not present.

We reflect on the school experiences of Alegría (protagonist of the doctoral thesis). We would like to briefly show your voice so that some aspects that are essential are known. There are many children who currently suffer from this reality. In turn, it makes us value those integration practices, in which teachers believed in their students and hoped that they could learn, looked for their strategies and a fundamental issue, giving students classified as “special education” a space sure.

Keywords: *narratives; inclusion; integration; education.*

Resumo

Este artigo apresenta parte de uma tese de doutorado intitulada: Crescendo em uma gaiola lutando na periferia. O caminho de uma pessoa diagnosticada com retardo mental, a partir dos 8 anos, com diagnóstico de esquizofrenia aos 22 anos. Este trabalho busca defender e valorizar a importância da subjetividade. Visa afastar-se das formas hegemônicas de fazer.

A abordagem respeitosa e a construção com os protagonistas é essencial. Eles não são considerados meros sujeitos, mas fazem parte da investigação. Em inúmeras ocasiões, existem vozes periféricas, silenciadas e coletivas, nas quais inúmeras investigações são focadas, mas nas quais sua voz não está presente.

Refletimos sobre as experiências escolares de Alegría (protagonista da tese de doutorado). Gostaríamos de mostrar sua voz brevemente para que alguns aspectos essenciais sejam conhecidos. Atualmente, existem muitas crianças que sofrem dessa realidade. Por sua vez, faz-nos valorizar essas práticas de integração, nas quais os professores acreditavam em seus alunos e esperavam que pudessem aprender, buscavam suas estratégias e uma questão fundamental, dando aos alunos classificados como “educação especial” um espaço claro.

Palavras-chave: *narrativas; incluso; integração; educação.*

1. Introducción

El inicio de la investigación que dio lugar a esta tesis coincide como ya se ha expuesto anteriormente, con el deseo de conocer la historia de vida del protagonista de la misma. Al escuchar y leer su relato, emergieron ciertas cuestiones relacionadas con la experiencia de Alegría, tanto en el centro escolar durante su niñez como en su paso por distintos centros psiquiátricos durante la adolescencia, en las que la manera de exponerla y analizarla tenía que ver con su propia interpretación de esa realidad vivida. Desde ahí, nos va haciendo partícipes de cómo las distintas actuaciones institucionales desembocan en una serie de pasos encaminados hacia un futuro incierto que, lejos de la esperanza de una vida autónoma, van dando pie a situaciones que pueden poner en duda las decisiones que, desde la escuela, han ido forjando la trayectoria de Alegría sin contar en ningún momento con su opinión, obviando así sus inquietudes o anhelos.

Con más dudas que certezas, surgen una serie de aspectos clave en los que centrar la investigación. En este artículo nos detenemos en los aspectos relacionados con el tiempo en el que Alegría permanece en el sistema educativo. De esta manera, hemos analizado su trayectoria escolar, extrayendo los aspectos más significativos de su paso por la escuela, todo aquello de esta época que ha dejado huella en él.

Si nos remontamos a la década de los 80, en el sistema educativo estaban en auge los discursos sobre la importancia de la integración; se comenzaron a exigir derechos para muchas personas que hasta ese momento eran olvidadas dentro de la escuela. (López Melero, 1997, Parrilla, 2002). De los discursos y prácticas de la integración subyacen unos principios de normalización (Wolfensberger, 1994), entendiendo que los otros y/o las otras tienen que adaptarse a esa escuela que fue pensada solamente para algunas personas. Nos gustaría detenernos en la controversia del concepto *necesidades educativas especiales* (Warnock 1990). Este, en numerosas ocasiones como puntualizaba Slee (1998) ha sido mal interpretado. Su propia autora, años posteriores a la publicación al informe planteaba lo siguiente:

Tal vez la razón principal de la actual pobreza evidente de las necesidades especiales está en su definición ... o mejor, el concepto de “necesidad especial” encierra una falsa objetividad. Porque una de las dificultades principales, y desde luego casi abrumadora, es decidir quién es el que tiene necesidades especiales o qué significa “especial”(citado por Slee, 1998 p.137)

En la mayoría de los casos, esta etiqueta sólo provocaba una mera reducción del currículum (López Melero, 2010). El alumnado está en los centros, pero no participa, no se tienen en cuenta, más allá de ocupar un mero espacio físico. En ocasiones, ese espacio queda reducido a la llamada aula de Apoyo a la integración. Es abrumador, pero siguen existiendo, al igual que las aulas específicas en la que pasan la mayor parte del tiempo. Visibilizar también que en ocasiones están en el aula ordinaria, pero haciendo un trabajo diferente y de manera individual (Ainscow, 2010). Es una exclusión interna a veces más perversa que la exclusión externa. (Young, 2000).

García Barrera (2013) plantea:

¿por qué seguimos refiriéndonos a unas supuestas “necesidades educativas especiales” en una escuela que pretende ser inclusiva, que pretende ser para todos y terminar de una vez por todas con el paralelismo existente en cuanto a los Centros de Educación Especial? Si la educación debe ser especial para todos los alumnos. Centrémonos entonces en las Necesidades Educativas Personales (N.E.P.) de nuestros estudiantes. (p.4)

En numerosas ocasiones conceptos que emergen para dar respuesta o visibilizar situaciones de discriminación se han convertido en una mera etiqueta que lo único que consigue es la estigmatización.

2. ¿Que pretendemos?

Para exponer los objetivos tenemos que ampliar la mirada en relación a todo lo que ha resultado imprescindible para abordar los aspectos clave de la historia de vida de nuestro protagonista. Estos aspectos, que no estaban predeterminados, más bien fueron emergiendo en el conversar, se fueron concretando en una serie de objetivos que a continuación compartimos:

Nuestros objetivos en la tesis doctoral fueron:

- Conocer la realidad de una persona recluida en una institución psiquiátrica en primera persona. Más allá de juicios, prejuicios y temor ante lo que no nos resulta cercano, se pretende poner en énfasis su propia voz a la hora de llamar a las cosas por su nombre, partiendo de sus vivencias.
- Realizar un análisis sobre la experiencia escolar del protagonista.
- Profundizar y analizar conceptos teóricos del ámbito psiquiátrico. Si bien este ha sido un tema transversal en la investigación, no se han partido de los supuestos con los que esta ciencia cataloga a las personas diagnosticadas con cualquiera de las enfermedades o trastornos recogidos en los informes. Más bien ha sido, al contrario, partiendo de la necesidad de comprender el origen y justificación del diagnóstico, que se ha revisado la bibliografía acerca de estos conceptos, recogiendo información al respecto desde diferentes corrientes dedicadas a la investigación en este ámbito. Podemos afirmar que hemos encontrado bastantes paralelismos con los conceptos desarrollados por la corriente de la Antipsiquiatría. Pensamos que es esencial ir más allá del saber oficial, académico, ya que en ocasiones estos saberes oficiales son la mayor coartada para mantener muchas desigualdades. Cada día, académicos y académicas luchan por esa descolonización del saber que tanto daño ha hecho. Se abren numerosos saberes, múltiples formas de construir los saberes

- Transformar la visión peyorativa en torno a este colectivo. Respetando ante todo las diferencias individuales de las que parte este trabajo de investigación, hay un especial interés en deconstruir el imaginario que tenemos sobre las personas con diagnóstico psiquiátrico.

3. Metodología

Este trabajo es una investigación de corte biográfico narrativo, más concretamente una historia de vida. Hemos utilizado diversas estrategias de recogida de información. Nos gustaría hacer una mención especial al Cuaderno de Vida. El protagonista, al inicio de esta investigación planteaba que le resultaba difícil expresarse oralmente; que a veces no sabe cómo decir las cosas, que le encantaba escribir. Por ello, además de las entrevistas realizadas, se ha elaborado un diario personal en el que ha ido rememorando su pasado a lo largo de este proceso. Las entrevistas y el diario del protagonista se han simultaneado a lo largo de toda la investigación.

Esta historia de vida nos ha permitido conocer las vivencias de una persona de 42 años (Alegría), aunque en este artículo sólo presentamos una breve síntesis del análisis realizado en torno a la etapa escolar. No juzgamos ni culpabilizamos a nadie, pero es necesario visibilizar la exclusión que sufren muchas personas diagnosticadas.

El proceso de devolución, tal y como definían Leite y Rivas (2010), ha provocado una reflexión constante, tanto en mí como en Alegría, así como la posibilidad de realizar un trabajo colaborativo y democrático.

Más allá de una devolución del informe de investigación, con una intención de validación, de consenso o valoración, nuestro interés siempre ha estado en la posibilidad de construir conjuntamente una visión del contenido de las entrevistas que se van haciendo... una posibilidad de construir un relato e interpretación desde un punto de vista colaborativo y democrático. (p. 1)

Hemos reflexionado conjuntamente sobre el relato, hemos modificado, aclarado y ampliado todo lo que hemos considerado necesario. El proceso de devolución ha ido más allá de la mera autorización. Ha generado un conversar y una reflexión conjunta. Se ha realizado un análisis dialéctico en el cual se indaga para reconstruir la historia de vida del protagonista, prestando atención a los distintos contextos: educativo, familiar e institucional en los que se

enmarca esta historia. Hemos intentado mantener una visión holística, selectiva y detallada; buscando una construcción global. En palabras de Bruner (2003), “la gran narrativa es una invitación a encontrar problemas, no una lección acerca de cómo resolverlos. Es una profunda reflexión sobre la condición humana, sobre la caza más que sobre la presa” (p. 38)

4. Análisis e interpretación

Tenía muy pocos amigos... cuando íbamos al aula de educación especial era peor, se decía que era la clase de los tontos. No me gustaba estar en la clase (ordinaria), se reían de mí, se metían conmigo... Sólo era dos horas de E.E. y luego nos daba un cuadernillo de aprendizaje, pues había de muchos niveles y el nivel más alto era el nueve. Cuando había terminado las dos horas de E.E. nos llevábamos el cuadernillo a nuestra otra clase y allí hacíamos las tareas que nos había mandado la profesora de E.E.; algunas veces nos íbamos a otra aula donde teníamos ordenadores y hacíamos otro aprendizaje diferente. (Entrevista Alegría, 2016)

Iniciamos el análisis a partir de la voz del protagonista. Nos muestra claramente que sufría exclusión tanto cuando asistía al aula de educación especial como cuando asistía al aula ordinaria (Young 2000). Su profesor de E.E. planteaba que el diálogo era la mejor estrategia como podemos extraer de la siguiente cita:

Me informaron sobre sus “prontos” que generalmente consistían en salirse de clase, en los dos primeros años que estuve con él se dieron pocas veces y siempre fueron en su aula ordinaria provocada por incidentes con compañeros, pero se le convencía con facilidad a través del diálogo, siempre se entendieron estas conductas como producto de su carácter especial y no se le dio mayor trascendencia. (Informe Profesor E.E.)

Esta percepción del profesor no convence demasiado al centro. Y la situación del protagonista en el centro continúa empeorando, él lo recordaba del siguiente modo:

Mi profesor tuvo que hablar con mis padres porque yo había cambiado de actitud, me pegaba golpes, si se metían conmigo intentaba pegarles, me escapaba del colegio, tiraba piedras a los cristales y llamaron a la policía me detuvieron y después me soltaban, me daba algo en la mente, no sabía reaccionar y hacía cosas que no estaban bien, perdía el control sobre mí y con un psicólogo que mi profesor conocía tuvieron una reunión mis profesores con un psiquiatra y ya me buscarían algo porque en el colegio no podía estar más. (Entrevista Alegría, 2016)

A continuación, podemos extraer cómo el profesor confiaba en el alumnado, buscando estrategias pedagógicas para que el alumnado aprendiese.

La forma de enseñanza de mi profesor de E.E.; cuando un alumno de su aula se esforzaba tenía una pequeña recompensa, pues nuestro profesor de educación especial nos motivaba para que nos esforzáramos con un pequeño detalle. A mí cuando veía que me esforzaba, me traía muchos tebeos de Mortadelo y Filemón... También hacíamos otras actividades dentro del aula de E.E., de concentración, pues teníamos un juego de dibujo y los poníamos encima de la mesa y teníamos que recordar y buscar la pareja que estaba boca abajo. (Entrevista Alegría,2016)

Podemos decir que el profesor buscaba el desarrollo de ALEGRÍA y a su vez era consciente de que en numerosas ocasiones el malestar vivido en el aula ordinaria le hacía tener conductas disruptivas. Cabe destacar que es importante que el sistema escolar no centre las dificultades en las personas sino en los contextos que les rodean. Cuando comencemos a hablar de las necesidades pedagógicas de los sistemas escolares, y no de las catalogadas necesidades educativas especiales del alumnado, daremos grandes pasos hacia la inclusión. Dejemos de repetir el valor de la diversidad y valorémosla. Vencamos el temor a conocer realidades diversas, veámoslas encarnadas en personas que, al igual que cada una de nosotras, somos diferentes.

El resultado final de este proceso, que emergía en la escuela, acaba tras idas y venidas a distintos psiquiátricos, derivándole a un centro ocupacional. Al realizar el análisis de diferentes documentos tales como un informe del EPOE, el informe de salud mental y la sentencia judicial así como, las voces, tanto del protagonista, como psicóloga y trabajadora social, aparecen contradicciones, en cuanto a los motivos de derivación a Salud Mental y expulsión del centro escolar. El Equipo de Salud Mental plantea el internamiento en el centro ocupacional como vía de canalización de su agresividad que le permita un mayor desarrollo psicológico y mejorar sus relaciones grupales, así como una actividad educativa en el centro con el fin de no hacer más profundo su retraso. (Extraído del Informe del Equipo de Salud Mental).

Me levantaba a las ocho de la mañana, desayunábamos. Éramos unos siete compañeros y nos recogía nuestro monitor en una furgoneta, nos llevaba a la granja de pollos y allí a primera hora, le echábamos de comer a los pollos. Eran pollos de engorde que a los cincuenta días se lo llevaban los camiones al matadero de pollos de granada y luego hacíamos otras tareas por la tarde como buscar leña en el campo y también rebuscábamos almendras en la época de la recogida y también ayudábamos en la huerta, también hacíamos actividades dentro del centro como picar

papeles de periódico para hacer la cama de los pollos que las hacíamos con viruta y papel picado.
(Documento escrito por Alegría)

Como podemos ver, el protagonista en ningún momento habla de actividad educativa, puesto que en el centro realiza una acción meramente ocupacional. Es duro ver como la esencia de la acción es la vigilancia y el control. Existen numerosas críticas a la perspectiva ocupacional, en la cual las personas con diagnóstico trabajan, pero se les priva de empleo. Tal vez con otras respuestas educativas no hubiese sido necesario llegar a un internamiento de por vida.

La educación ha mantenido y sigue manteniendo modelos segregadores así como integradores como vemos en el recorrido del protagonista por el sistema educativo. En la actualidad hay corrientes que abogan por el modelo inclusivo. (Levin 1994, López Melero 2018; Elboj, 2002). Esto no quiere decir que nuestras escuelas hayan dejado de excluir, en la actualidad se siguen repitiendo historias como la del protagonista, chicos y chicas sin respuesta en los centros de primaria acaban en aulas específicas, en la secundaria acaban derivados a centros ocupacionales, son pocas las personas con algún tipo de diagnóstico las que llegan a las universidades, y sería interesante saber cómo se sienten, cómo ha sido su recorrido. Creemos que esta historia de vida nos muestra como el sistema educativo en ocasiones no cumple con sus obligaciones impidiendo una educación de calidad para todas las personas. Ha sido y sigue siendo en numerosas ocasiones un sistema represor y jerárquico, en el que se busca la homogenización, ha sido un sistema que no valora ni respeta las diferencias.

Podríamos afirmar que el alumnado que sale de la norma, que presenta diferencias cognitivas, sensoriales, lingüísticas, religiosas o de cualquier tipo es desechado por el sistema, no se da respuesta, ni valor, un mero diagnóstico o cualquier diferencia es una garantía de para pasar a ser alumnado especial, es decir alumnado de segunda categoría. (Sapon Shevin, 2013). En nuestras escuelas se están viviendo nuevas situaciones en referencia a los niños y niñas diagnosticados de trastornos mentales: “TDHA, Esquizofrenia Infantil, ...” niños y niñas medicados, adormecidos, ¿realmente cuál es la mejor solución? ¿Una pastilla u otra escuela (Pérez 2015). Es esencial una educación más respetuosa, humana,

motivante, democrática, en definitiva, debemos de seguir luchado por una Educación Inclusiva que dé respuesta, tanto a las necesidades individuales como colectivas.

Son numerosas las investigaciones sobre Educación Inclusiva centradas en diversos aspectos, (Booth y Ainscow 2000, Arnaiz, 2003, Echeita 2006, López Melero 2018) pero hemos de decir que es necesario también investigaciones en las que el eje conductor sea la voz de las personas excluidas (Calderón 2013, Parrilla, 2009). Pensamos que es clave escuchar a estos colectivos excluidos si queremos alcanzar una educación inclusiva real, para que podamos partir de sus vivencias e interpretaciones y no nos conformemos con nuestros propios conceptos contruidos desde fuera, que carecen de una parte fundamental como es el reconocimiento de la propia experiencia.

5. Conclusiones

La educación inclusiva no es la educación especial actual, ni una escuela en la que tienen cabida físicamente el alumnado catalogado como alumnado con necesidades de apoyo específico; sería una injusta reducción. (Parrilla, 2002, 2004; López Melero, 2010; Slee 2012). La educación inclusiva requiere un cambio de paradigma. La educación especial se enmarca dentro del paradigma deficitario, podríamos decir que ésta es una cultura centrada en el déficit y una educación inclusiva tiene como base el paradigma competencial y su cultura, a la que podemos denominar *cultura de la diversidad* (López Melero, 1997; López Melero 2018).

Es inaceptable tal y como planteaba Casanova (2011) que siga siendo necesario justificar la necesidad de un modelo educativo en el que el punto de partida ha de ser la de igualdad de oportunidades, el respeto, la valoración de las diferencias, en definitiva una educación de calidad para todas las personas. Este trabajo nos ha permitido conocer la trayectoria escolar completa de Alegría, está nos ha hecho reflexionar. Pensamos que es esencial que reflexionemos sobre nuestras prácticas, que cambiemos la mirada centrada en el déficit. En numerosas ocasiones, esta trayectoria se repite. En la actualidad muchos niños y niñas son segregados y segregada en sus primeros años en la escuela, finalizan la educación obligatoria sin posibilidad de titular, ya que el propio sistema les excluye realizando adaptaciones curriculares significativas que en sí mismas les impiden titular y quedan

abocados a centros ocupacionales o alternativas alejadas de la formación y centradas en la clínica.

Se trata de una mirada muy diferente hacia la DIVERSIDAD HUMANA, en la que se parte de que todas las personas (sean blancas, negras, altas, bajas, gordas, flacas, trisómicas, miopes, ciegas, sordas, católicas, musulmanas, judías, heterosexuales, homosexuales, bisexuales, intersexuales, transexuales, etc.), deben tener los mismos derechos. Si construimos una Educación Inclusiva, borraremos de nuestras escuelas las temidas faltas de expectativas; ya que, si consideramos que todas las personas pueden aprender, aprenderán, sobre todo si educamos pensando en la diversidad de alumnado.

Tal y como planteaba García Barrera (2012):

“tomar las diferencias como una riqueza y dirigirnos hacia una verdadera cultura de la diversidad que entienda ésta desde su vertiente más positiva y enriquecedora. [...] Ofrecer una respuesta educativa que se adapte a las diferencias individuales supone en sí misma un dilema, ya que para llevarla a cabo hay que hacer uso de determinadas alternativas en el currículo (que no plantear un currículo alternativo) y fomentar una serie de experiencias y metodologías que se adecúen a ellas, difiriendo del marco curricular común pero a su vez entroncándose en él para guiarse por los principios de inclusión e igualdad de oportunidades” (p. 182).

Pensamos que es esencial reflexionar sobre las realidades escolares y aprender de los errores cometidos. En la actualidad, la inclusión en muchas ocasiones sigue quedando relegada a los discursos teóricos ya que nuestras escuelas se siguen repitiendo situaciones de exclusión interna. (Young, 2000). Consideramos clave mejorar desde el nacimiento, desde las universidades. Si mejoramos la formación inicial, si nos alejamos de la formación centrada en el déficit tan presente en nuestras universidades, se podrán originar cambios en el modo de pensar del alumnado universitario y podrán ser los y las protagonistas del cambio. Sin olvidar que son las personas que han vivido la exclusión en la escuela la principal fuente de información del mismo modo que las experiencias en las cuales se ha podido disfrutar del derecho de una escuela inclusiva.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2010). Garantizar que cada alumno es importante: la mejora de la equidad dentro de los sistemas. En J. GAIRIN y S. ANTÜNEZ, *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. (p. 282-288) Madrid: Wolters Kluwer.
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D. Y West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Arnaiz, P. (2003): *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe
- Barton, L. (1998) *Discapacidad y Sociedad*. Madrid. Morata
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación Inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de las historias*. Derecho, literatura, vida. Buenos Aires: Fondo de cultura económica de Argentina.S.A.
- Casanova, M^a.A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwe
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M.; Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona, Graó.
- García Barrera, A (2013). Tesis doctoral. Proponiendo un concepto nuclear latente en la educación: las necesidades educativas personales.(N.E.P).Universidad Autónoma de Madrid.
- García Barrera, A. (2012). La Educación personalizada como herramienta imprescindible para atender la Diversidad en el Aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 177-189.

- Levin, H (1994). Aprendiendo de las escuelas aceleradas. Volver a Pensar en educación Vol II Madrid: Morata (80-95)
- López Melero, M. (1997). Escuela pública y atención a la diversidad: la educación intercultural: la diferencia como valor. IX Jornadas de formación del profesorado, *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Málaga: Aula libre, 115-150.
- López Melero, M. (2010): Discriminados ante el currículum por su hándicap. Estrategias desde el currículum para una inclusión justa y factible. En: Gimeno Sacristán, J. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp.457-478) Madrid: Morata.
- López Melero, M. (2018) *Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el proyecto Roma*. Madrid: Morata.
- Mindalia televisión.(4 diciembre 2015). *La industria farmacéutica es la beneficiaria del TDAH por Marino Pérez*.(Archivo de video) Recuperado de :
<https://www.youtube.com/watch?v=KiEYI1FP7IY>
- Parrilla, A (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la Educación Inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-30.
- Parrilla, A. Y Moriña, A. (2004). Lo que todos nos preguntamos sobre la Educación Inclusiva. *Revista Padres y Maestros*, 284, 10-14.
- Rivas Flores , J.I y Leite Méndez, A.E (Junio 2010). *La “devolución” en los procesos de construcción interactiva de los relatos* . I Jornadas de Historias de Vida en Educación. Cuestiones epistemológicas, metodológicas, éticas y de formación .Barcelona, Consultado en:
[:http://som.esbrina.eu/jornadeshistoria/docs/Jose_Ignacio_Riva_y_Analia_Leite.pdf](http://som.esbrina.eu/jornadeshistoria/docs/Jose_Ignacio_Riva_y_Analia_Leite.pdf)
- Sapon Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, Vo.11 (3), pp. 71-85

- Slee, R. (1998). Las cláusulas de condicionalidad: la acomodación “razonable” del lenguaje. En L. Barton (Ed.): *Discapacidad y sociedad* (pp 124-138). Madrid: Morata.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Valls, R. (2000) Tesis doctoral: Comunidades de Aprendizajes: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información. Universidad de Barcelona.
- Warnock, M. (1990) Informe sobre necesidades educativas especiales. *Revista Siglo Cero*, 120, 12-24
- Wolfensberger, W. (1994). Let's hang up "quality of life" as a hopeless term. En GOODE, D. (Ed.), *Quality of life for persons with disabilities. International perspectives and issues*, (pp. 285-321). Cambridge: Brookline Books.
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.