

Ponencia

Puesta en práctica de la Educación Inclusiva

Gordon Porter

septiembre de 2003

para

Conferencia – San Sebastián, España

Prefacio

La presente ponencia describe el modo en que se instauró un entorno educativo inclusivo en Woodstock, New Brunswick, en las dos últimas décadas. Se trata de mi historia ya que tuve el privilegio de participar en dicho proceso. He tratado de contar una historia y relacionarla con la reforma escolar y con la mejora introducida por la educación inclusiva. Comprendo que las circunstancias cambian de una comunidad a otra y, por descontado, de un país a otro. Sin embargo, considero también que los niños quieren estar en su comunidad, con sus hermanos y amigos y que es responsabilidad nuestra como ciudadanos y responsables educativos hacer eso posible. Espero que mi historia les resulte interesante e instructiva.

Quiero comenzar contando la historia de un determinado estudiante. Podría haber contado la historia de muchos estudiantes para ilustrar mi análisis pero las experiencias de este estudiante en particular son bastante cautivadoras. Quisiera recalcar que el programa de inclusión que describo fue diseñado para todos los alumnos. Es decir, todos los niños, cualquiera que sea su situación, son acogidos en aulas típicas de las escuelas de su comunidad con otros alumnos de su edad. Las únicas excepciones son excepciones realmente y se deben a razones de salud o a comportamientos peligrosos que podrían poner en peligro la integridad física del alumno o de otros alumnos. Tales excepciones son bastante infrecuentes.

Y ahora, la historia de un alumno, la historia de Neil Boyd.

Hace unos años Neil Boyd se graduó en la Escuela de Enseñanza Secundaria de Woodstock, New Brunswick, Canadá. Nada extraño ya que con él se graduaron 180 personas más. Lo peculiar del caso de Neil es que fue el primer estudiante con incapacidad auditiva total en graduarse. Neil había nacido 20 años antes en el seno de una familia que vivía a media hora de Hartland, New Brunswick, que a su vez se encuentra a media hora de Woodstock.

Las familias de esa zona luchan para vivir de lo que el campo y los bosques les ofrecen. Neil tenía varios hermanos mayores y ningún miembro de su familia había cosechado éxito alguno en la escuela. Cuando nació su incapacidad auditiva resultó ser total y dadas las circunstancias de la familia y de la comunidad, desde el principio estaba claro que tendría que irse de casa para poder asistir a la escuela. Con cinco años Neil abandonó su hogar para comenzar su educación en un internado para alumnos con deficiencias auditivas que las cuatro provincias atlánticas de Canadá establecieron en Amherst, Nueva Escocia, a unas cinco horas en coche del

domicilio de su familia en Hartland. Neil permaneció en la escuela de Amherst durante siete (7) años.

En marzo de su último año en Amherst los padres de Neil llamaron a la oficina de la autoridad escolar local y solicitaron una reunión para tratar la posibilidad de trasladar a Neil a alguna escuela local. Los administradores se reunieron con los padres y se encontraron con que Neil estaba en casa antes de las vacaciones de marzo debido a que había sido expulsado del colegio durante una semana por mal comportamiento. Los padres expresaron su frustración por el escaso progreso de Neil en la escuela especial. Además, estaban cansados de sus largas ausencias separado de la familia.

La administración local participaba en un programa de educación inclusiva pero nunca antes se había visto en la necesidad de cubrir las necesidades especiales de estudiantes como Neil. Acordaron estudiar la solicitud y analizar la posibilidad de desarrollar un plan educativo para él en la escuela de su localidad.

Los resultados del proceso de planificación pusieron de manifiesto que para que Neil pudiera rendir satisfactoriamente en su escuela local necesitaría la ayuda de una persona que conociera el lenguaje de signos. Se solicitó a las autoridades regionales responsables de la escuela de Amherst que cedieran una persona de tales características pero éstas se negaron aduciendo que sólo lo harían si las calificaciones de Neil fueran lo suficientemente buenas como para garantizar que pudiera continuar con estudios de enseñanza secundaria. A pesar de la negativa recibida, las autoridades locales decidieron continuar adelante y contrataron los servicios de un intérprete con sus propios medios económicos. Así, en septiembre Neil pudo comenzar sexto curso en la escuela de Hartland.

Los cuatro cursos siguientes en la escuela de Hartland fueron un éxito rotundo para Neil. Su progreso escolar fue lento pero constante. Hizo muchos amigos nuevos de su edad y estableció relaciones muy positivas con sus profesores. Enseguida mostró una afición especial por los

deportes y participó en actividades de baloncesto, voleibol y softball. Muchos profesores y alumnos mostraron su interés por conocer el lenguaje de signos y los intérpretes de Neil impartieron lecciones tras la escuela y a última hora de la tarde. En ocasiones participaron hasta cuarenta personas de la escuela y la comunidad. Neil realizó la transición hacia la educación inclusiva de un modo ejemplar. Su escuela, profesores, compañeros y la comunidad, también.

Cuatro años más tarde Neil pasó a la Escuela de Enseñanza Secundaria de Woodstock con el objeto de finalizar su escolarización. En décimo curso recibió el número de asignaturas correspondiente a un curso completo y con la ayuda de su tutor y de alguna clase de apoyo logró superar los objetivos marcados específicamente para él. Este modelo se repitió semestre tras semestre y en un corto espacio de tiempo Neil mostró su entusiasmo por la carpintería y el tratamiento de la madera, además de por el deporte escolar. Su programa escolar estaba estructurado con varias oportunidades laborales, lo cual derivó en varias prácticas de verano e incluso en un empleo tras su graduación.

Neil se hizo muy popular y fue elegido para el Consejo de Estudiantes. Fue elegido miembro del Comité del Carnaval de Invierno. Sus actividades deportivas incluyeron desde el baloncesto o el rugby hasta la lucha libre. Neil fue además entrenador del equipo senior de baloncesto, un puesto de prestigio que conllevaba multitud de desplazamientos y una gran responsabilidad. En su graduación Neil logró dos galardones especiales: el Premio Elks Lodge N° 349 a un Rendimiento Excepcional y el Premio Duque de Edimburgo al Scout más Especial.

Neil Boyd es un pionero. Como primer estudiante con incapacidad auditiva que realiza sus estudios en las escuelas de su comunidad, Neil demostró su valentía y su tesón. Se aprovechó de sus oportunidades para estudiar en su propia comunidad y, sobre todo, para demostrar a muchos compañeros que la discapacidad no es la única característica que define a una persona. Su historia demuestra las pequeñas, pero múltiples ventajas de asistir a escuelas y aulas ordinarias con compañeros de tu edad.

Antecedentes: Forjando una imagen para la inclusión

Las escuelas han cambiado mucho en la última década y uno de los cambios más notables y apreciables es la inclusión de alumnos discapacitados en aulas ordinarias de las escuelas de su barrio. Dicho cambio ha atraído la atención no sólo de la comunidad educativa sino incluso de los medios de comunicación. En algunas partes de Canadá se ha suscitado una gran controversia entre los partidarios y los detractores de la inclusión (Porter & Richler, 1990).

Desde 1985 el distrito escolar de Woodstock, New Brunswick, viene mostrando su compromiso con una política educativa totalmente inclusiva (Distrito Escolar 12, 1985). La adopción de la política de inclusión derivó de varios años de experiencia con un enfoque más conservador basado en una clase especial para los alumnos con determinada discapacidad significativa y con el máximo grado de integración que la capacidad del alumno y la habilidad del profesor del aula ordinaria para acomodar a dicho alumno permitiesen. La ejecución diligente del enfoque mencionado indujo a profesores, administradores y progenitores a considerar que se había alcanzado un nivel suficiente como para cruzar una línea imaginaria, cambiar el paradigma y comprometerse totalmente con el nuevo enfoque de la inclusión. La ubicación alternativa únicamente sería aceptada cuando existiesen razones suficientes para considerar que en el aula ordinaria no se cubrirían las necesidades del alumno en cuestión o no se podría mantener un ambiente de aprendizaje adecuado (Porter, 1991).

Ya en 1985 las escuelas del distrito de Woodstock carecían de aula especial y todo menor era colocado con el resto de compañeros de su edad. El reto para los profesores era evidente: enseñar a todos los alumnos en un aula diversa y heterogénea.

En los diez años transcurridos desde que adoptamos el enfoque mencionado hemos aprendido mucho sobre los factores que garantizan el éxito de la inclusión en nuestras escuelas. Gran parte de ese éxito obedece a la creación de una comunidad de personas dispuestas a hacer que funcione (en el aula, en la escuela y en la comunidad). Hemos observado que nuestra

comunidad ha cambiado de forma significativa desde que adoptamos el enfoque educativo de inclusión. Me gustaría compartir alguna de nuestras experiencias con ustedes.

Colaborar para cambiar

La adopción de programas inclusivos para todo alumno discapacitado fue resultado de la cooperación y el esfuerzo de padres, administradores del distrito escolar y profesores de educación especial (Porter, 1986). Los padres ofrecieron el estímulo inicial con la delimitación de los objetivos que consideraban fundamentales para sus hijas e hijos. Varios de los padres fueron especialmente eficaces en su descripción de un futuro en el que la participación en la comunidad, el trabajo, el ocio y la ciudadanía en general fuese una realidad para sus descendientes. Los padres tenían claro, y los profesores que trabajaban con ellos también de forma paulatina, que los objetivos que consideraban prioritarios para sus hijos no podrían ser logrados a través de la participación de éstos en aulas especiales o en programas escolares diferentes. Fue en este contexto de cooperación y colaboración en el que desarrollamos nuestro programa.

Estaba claro que para lograr el éxito del enfoque de inclusión de los padres sería imprescindible el apoyo de los profesionales de la educación. Los profesores y administradores tienen la llave que puede hacer, según el concepto que tengan de la inclusión, que “la cosa funcione” o que “se vaya al garete”. El grado de apoyo y aceptación del enfoque inclusivo en las escuelas de Woodstock fue muy elevado. Este apoyo se estableció asegurándonos de que la necesidad del cambio no llegase a los profesores únicamente de sus superiores sino que llegase también a través del contacto personal entre profesores y padres. De este modo, el deseo de los padres de que sus hijos se relacionasen con los de su edad y de este modo pudieran aprender, jugar y madurar con ellos fue transmitido de un modo muy personal y convincente al personal de la escuela.

Marco de apoyo

Una vez adoptado el compromiso a favor de la inclusión, la administración del distrito y la escuela debían garantizar que los profesores contaran con los apoyos necesarios para asegurar el éxito de la inclusión. Las personas con cargo de responsabilidad tuvieron que luchar en más de una ocasión para obtener todo instrumento necesario. Sin embargo, con el paso del tiempo establecimos tres preceptos en los que descansa el marco de apoyo de la política de inclusión.

En primer lugar, asumimos el hecho de que la introducción de programas inclusivos en las escuelas supone un esfuerzo importante para todas las partes involucradas (estudiantes, padres, profesores y administradores). Ejecutar un programa de educación inclusiva no es como instaurar un nuevo programa de idiomas o como introducir un nuevo libro de ciencias. Es un cambio mucho más profundo que afecta a la mayoría de los conceptos que tradicionalmente asociamos con la finalidad de la educación y con el proceso de enseñanza y aprendizaje (Fullan, 1981). En consecuencia, la necesidad de que los profesores tengan la oportunidad de aprender, reflexionar y descubrir nuevas ideas y formas de actuar es muy grande.

En segundo lugar, para garantizar el éxito de la educación inclusiva es imprescindible que los profesores reciban ayuda para desarrollar prácticas nuevas y eficaces en sus aulas y escuelas. Enseñar en un entorno heterogéneo con estudiantes con necesidades muy diversas es una tarea complicada. Además, es un aspecto de la enseñanza que no es abordado en profundidad en la formación de los profesores. Por ello, escuelas y distritos escolares deben compensar esa carencia con inversiones significativas dirigidas a la formación del profesorado en cuestiones relativas a la escuela y el aula (Perner y Porter, 1996).

Por último, tomamos la decisión consciente de declarar que a pesar de comprometernos totalmente con la educación inclusiva para estudiantes discapacitados, no pretendíamos crear un “programa” o un “proceso” que garantizasen el éxito inmediato. En su lugar, afirmamos que suponíamos que surgirían problemas y obstáculos y anticipamos que nuestro personal se encontraría en situaciones en las que no sabría cómo actuar. Sin embargo, nos comprometimos a

ayudar activamente a los profesores en la identificación de problemas y en el desarrollo de estrategias factibles para superarlos (Porter, Wilson, etc., 1991).

Apoyos fundamentales a la inclusión

Con los tres preceptos anteriormente mencionados como guía, continuamos con nuestro esfuerzo por crear escuelas y aulas adecuadas a todos nuestros estudiantes en sus propios barrios. Durante varios años las tareas de apoyo fueron múltiples, aunque nuestros esfuerzos se concentraron finalmente en cinco áreas fundamentales de apoyo. A continuación describiré brevemente cada una de esas áreas.

Apoyo N° 1 : Nueva función para el Profesor de Educación Especial

Las aulas inclusivas eliminan la necesidad de contar con aulas de educación especial y con profesores de educación especial que se ocupen directamente de todo alumno excepcional. Este hecho podría considerarse como un alivio para los ya de por sí apretados presupuestos escolares pero si de verdad queremos garantizar el éxito de la inclusión, tal ahorro deberá ser utilizado en otro tipo de servicio. Para decirlo de forma sencilla, los recursos que irían destinados a la educación segregada son utilizados para posibilitar la enseñanza heterogénea en las aulas ordinarias. Quizá puedan lograrse ciertos beneficios a largo plazo pero los programas inclusivos no deben ser considerados como una herramienta para ahorrar dinero. En nuestro distrito delimitamos nuevas funciones para el antiguo profesor de educación especial, funciones aglutinadas en la etiqueta de “Profesor de Método y Recursos” (Porter, 1991). En su nuevo papel tales profesores colaboraron con los profesores de las aulas ordinarias y les asesoraron, ayudaron y animaron en su tarea educativa. Tales atenciones fueron fundamentales al principio, ya que ayudaron a que los profesores de las aulas ordinarias se acostumbraran a trabajar con estudiantes

con necesidades especiales. En la actualidad consideramos fundamental para el éxito de un programa educativo inclusivo la presencia de profesores de método y recursos eficientes.

Apoyo N° 2 : Énfasis en estrategias educativas nuevas

Todo profesor que trabaje en un entorno inclusivo deberá utilizar técnicas educativas que tengan en consideración las diferentes capacidades, habilidades e intereses de los alumnos. Observamos que los profesores necesitaban formación y tiempo para planificar el nuevo enfoque educativo, enfoque que ha sido definido como “educación a niveles múltiples” (Collicott, 1991). Tal enfoque subraya la necesidad de considerar los objetivos globales de la educación, así como el método de explicación del profesor y el método de trabajo del alumno. En la formación dada a los profesores se incluyeron diversos modelos de práctica pedagógica como los Niveles de Función Cognitiva de Bloom (Bloom, 1991) y la Teoría de Inteligencia Múltiple de Gardner (Gardner, 1983). Los profesores encontraron dicha formación muy útil para elaborar sus clases de acuerdo con las necesidades de sus alumnos.

Apoyo N° 3 : Compromiso con la formación del personal

Además de la formación dirigida a mejorar las prácticas educativas anteriormente descritas, se ofreció a los profesores distintas oportunidades para desarrollar capacidades imprescindibles para el éxito del programa de inclusión. En ocasiones se trataba de la asistencia a seminarios, cursos, conferencias y eventos similares. En otros casos se liberaba a profesores para que trabajasen conjuntamente en la preparación y planificación de las clases. Otras estrategias involucraban a los profesores en reuniones con padres o trabajando con asesores externos como psicólogos, terapeutas y médicos. Las actividades de formación del personal fueron diversas y tratando siempre de cubrir las necesidades de los profesores (Porter, 1996).

Apoyo N° 4 : Resolución continua de problemas

El compromiso profesional con la introducción de prácticas educativas inclusivas es fundamental. Sin embargo, independientemente del grado de compromiso del distrito, escuela y profesores con dicho enfoque, surgen problemas y obstáculos. En consecuencia, consideramos necesario desarrollar una serie de estrategias de resolución de problemas. En primer lugar, aceptamos el papel del profesor de método y recursos como apoyo de primera mano en la resolución de problemas. Tal afirmación podría sonar un poco simplista pero tradicionalmente los profesores se mostraban reacios a solicitar ayuda a otros colegas. Sin embargo, tal posición es insostenible ante el desafío de la inclusión y la solicitud de ayuda se ha convertido en un acto rutinario dentro de nuestra cultura escolar.

Además, para formar grupos de resolución de problemas en nuestra escuela tomamos el modelo descrito por James Chalfont y sus colegas de la Universidad de Arizona en 1979 (Chalfont, Pysh & Moulton, 1979) y lo modificamos para adaptarlo a las necesidades de nuestra escuela. A nuestras reuniones de resolución de conflictos las denominamos “Profesor ayuda a Profesor” (Porter, 1994). Se trata de un modelo de reunión de treinta minutos de duración en el que un profesor puede solicitar a otros colegas estrategias adecuadas para resolver determinada situación a la que se enfrenta. El problema puede ser educativo o de comportamiento, puede afectar a uno o a varios alumnos y los colegas pueden considerarlo grave o menos grave. Sin embargo, siempre que un profesor considera que necesita ayuda tratamos de garantizar que la cultura de la escuela sea capaz de cubrir sus necesidades y se solicita a un grupo de colegas suyos que ayuden en la medida de lo posible. Los profesores de método y recursos y los asesores del programa recibieron formación adicional con el único objetivo de asegurar el funcionamiento óptimo de las reuniones mencionadas. Éstas han sido de mucha ayuda en la resolución de muchos de los conflictos a los que los profesores se han enfrentado. Y lo que es más importante, las reuniones han servido para reforzar el compromiso común con la resolución de problemas. Se

solicita asesoría a expertos cuando lo consideramos pertinente, pero continuamos funcionando por nuestra cuenta (Porter, Wilson, etc., 1991).

Apoyo N° 5 : Desarrollo de Grupos de Servicio al Estudiante en la escuela

La necesidad de desarrollar un “Grupo de Servicio al Estudiante” en las escuelas se hizo patente con el reconocimiento de la necesidad de que el profesor de método y recursos colaborara estrechamente con los responsables de la escuela. Era necesario establecer vías de comunicación sobre las necesidades de los estudiantes, sobre los contactos con padres y profesores y, sobre todo, sobre el apoyo requerido por los profesores para responder eficazmente a los desafíos planteados en un aula inclusiva. Enseguida se unió al grupo a los asesores del programa y durante los últimos cinco años el grupo se ha reunido una vez por semana durante al menos una hora. Los minutos vuelan y el grupo evalúa toda acción emprendida con relación a determinada cuestión surgida en las reuniones anteriores. Se plantean nuevas cuestiones y el equipo establece las prioridades para ayudar con la mayor eficacia posible a profesores, y por ende, alumnos. Un grupo eficaz de tal naturaleza puede ayudar a resolver muchos de los problemas a los que se enfrentan los profesores. Además, el grupo puede solicitar ayuda del exterior siempre que lo estime conveniente (Porter, 1996).

Los cinco apoyos anteriormente mencionados no han sido provechosos únicamente para nuestro programa de educación inclusiva sino que consideramos que han contribuido a la mejora de la calidad general de nuestras escuelas para todos los estudiantes. De hecho, los profesores de método y recursos no sólo ayudan al resto de profesores ante problemas educativos de alumnos con discapacidad o con grandes dificultades de aprendizaje sino que colaboran también con alumnos aventajados que necesitan retos y desafíos mayores en su programa escolar. El proceso de consulta y colaboración para cubrir las necesidades de los alumnos es el mismo.

El resultado

El éxito del esfuerzo realizado por nuestro personal y por los alumnos se ha venido observando una y otra vez en los últimos diez años. Los estudiantes “incluidos” en la actualidad han desarrollado un grado y una variedad mucho mayor de comportamiento social adecuado, han mejorado su capacidad de expresión y han cumplido e incluso sobrepasado los objetivos educativos establecidos. Han superado con creces las expectativas creadas en un principio. Dicho éxito y los cambios derivados del mismo se deben a la integración de los alumnos discapacitados con el resto de alumnos de su misma edad sin discapacidad alguna. La comunicación es constante en las aulas y todos los alumnos conviven con otras formas positivas de lenguaje. A los estudiantes discapacitados se les ofrece la oportunidad de establecer relaciones sociales con el resto de estudiantes. Anteriormente se relacionaban únicamente con otros discapacitados. Hoy en día se les considera miembros activos de nuestra sociedad escolar y miembros vitales de nuestra comunidad en general. Son bienvenidos en las actividades de la escuela y de la comunidad a las que anteriormente se les denegaba el acceso. Neil Boyd es un ejemplo claro.

También son palpables los beneficios de la inclusión para los alumnos sin discapacidad alguna. Como estudiantes tienen acceso a servicios y ayudas que anteriormente eran exclusivos de la educación especial y de las escuelas y aulas especiales existentes. En la actualidad las necesidades individuales reciben más atención de profesores y administradores. La educación de niveles múltiples les ofrece las mismas ventajas que a los alumnos con dificultades de aprendizaje. Del compromiso a favor de la inclusión deriva de forma natural la búsqueda del enriquecimiento del alumno como persona. En las escuelas del área de Woodstock se ha demostrado la compatibilidad entre la inclusión y el buen rendimiento escolar a través de los resultados obtenidos en los exámenes académicos provinciales en las materias principales. Las escuelas locales han obtenido la primera o la segunda plaza entre los exámenes realizados en los

últimos años a los alumnos de Undécimo Curso. Y además, se reconoce que la ejecución de la educación inclusiva llevada a cabo en nuestro distrito escolar es la más completa de la provincia.

La práctica totalidad de los progenitores de nuestra zona es partidaria del programa educativo inclusivo. Los padres de los niños que en el pasado eran separados del resto reconocen que sus hijos son más felices, más comunicativos, que se interesan más en actividades y relaciones y que, en general, les gusta la escuela. Cuentan experiencias del impacto que la inclusión ha tenido en toda la familia y la motivación que supone el hecho de que sus hijos se relacionen con la gente de su edad.

Los padres de hijos sin discapacidad alguna también tienen experiencias positivas para contar. Describen a sus niños como más tolerantes con respecto a las diferencias individuales, el desafío que supone para sus hijos el conocer nuevas formas de comunicación y el modo en el que la educación que reciben sus hijos se ve enriquecida por la diversidad introducida en la escuela por el programa de educación inclusiva.

Los profesores de nuestras escuelas han respondido de forma muy positiva ante el reto de crear entornos de aprendizaje adecuados y estimulantes para todos los alumnos. Han debido sacar el mayor provecho posible a su conocimiento, experiencia y a su percepción personal de la educación. Han demostrado espíritu de sacrificio y de trabajo en equipo con el resto de profesores e incluso con los padres. Han cooperado para solucionar problemas y han instaurado vías nuevas de cooperación con alumnos y con el resto de profesores. Nuestros profesores han compartido su experiencia con otros colegas en sesiones formativas y seminarios celebrados en otros lugares de New Brunswick, así como en otras provincias e incluso en el extranjero.

Cada día nos enfrentamos a desafíos nuevos en nuestro afán por educar a todos nuestros alumnos en entornos de aprendizaje heterogéneos. No hemos solucionado todos los problemas que se nos han planteado pero los logros obtenidos hasta el momento nos animan a seguir adelante. Creemos que estamos utilizando los recursos disponibles de forma eficaz y eficiente en

el deseo de instaurar un sistema educativo basado en los principios inclusivos de nuestra sociedad democrática.

* * *

Gordon Porter es un prestigioso educador cuya contribución a la inclusión de alumnos discapacitados en entornos educativos ordinarios y en sus comunidades es digna de mención. Fue Director del Servicio de Estudiantes de las escuelas del distrito escolar de Woodstock entre 1978 y 1999, tras ejercer de profesor y director en varias escuelas de New Brunswick. Desde 1999 es Catedrático de Educación en la Universidad de Maine en Presque Isle. Licenciado por la Universidad de New Brunswick y la Universidad de Maine, realizó estudios de postgrado en la Universidad de Syracuse. En 1989 logró el título de Doctor en Derecho Civil por la Universidad de New Brunswick.

Gordon Porter fue Presidente de la Asociación Canadiense por la Vida en Comunidad y en la actualidad preside Inclusion InterAmericana, una federación regional de 20 asociaciones nacionales de ayuda al discapacitado y a sus familias. Experto de renombre internacional, ha asesorado, ofrecido conferencias y dirigido cursos de formación sobre la inclusión educativa en América y en otros lugares del mundo.

El Doctor Porter ejerció como Miembro Invitado en el Instituto Neozelandés de Deficiencias Mentales y fue uno de los conferenciantes principales en la Conferencia Mundial sobre la Educación Especial organizada por la UNESCO en 1994 en Salamanca, España. Es co-editor del libro *Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion* así como de multitud de artículos y capítulos para diversos libros y publicaciones. Asesor del InterAmerican Development Bank, fue autor del informe “*Inclusive Education and Disability*” elaborado para el mismo. En 2001 el Doctor Porter fue nombrado miembro de la Comisión de Derechos Humanos de New Brunswick.

Referencias bibliográficas

Bloom, B.S., (Ed). (1969). **Taxonomy of Educational Objectives : The classification of educational goals**. Nueva York: David McKay Company Inc.

Chalfont, J., Pysh, M. y Moultrie, R. (1979). *Teacher Assistant Teams : A Model for Within-building Problem Solving*. **Learning Disabilities Quarterly**, 2(3).

Collicott, J. (1991). *Implementing Multi-level Instruction: Strategies for Classroom Teachers*. En G.L. Porter & D. Richler, (Eds.) **Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion**. Toronto, Ontario: G. Allan Roeher Institute.

Fullan, M. (1991). *Preface*. En G.L. Porter & D. Richler, (Eds.) **Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion**. Toronto, Ontario: G. Allan Roeher Institute.

Gardner, H., (1983). **Frames of Mind**. Nueva York : Basic Books.

Perner, D., & Porter, G. L., *Creating Inclusive Schools : Changing Roles and Strategies*, (1996), Co-autores con Darlene Perner; En Allan Hilton (Ed.), Título - "**Best Practices in the Education of Students with Mental Retardation**". The Council for Exceptional Children. Austin, Texas : Pro-Ed Publications. (En impresión).

Porter, G. L. (1986). *School integration : Districts 28 & 29*. En **Education New Brunswick** 11-1986. Fredericton, New Brunswick : New Brunswick Department of Education.

Porter, G. L. & Richler, D. (1990). *Changing Special Education Practice : Law, Advocacy and Innovation*. **Canadian Journal of Community Mental Health**, Otoño de 1990, Vol. 9, Nº 2.

Porter, G. L. (1991). *The Methods & Resource Teacher : A Collaborative Consultant Model*. En G. L. Porter & D. Richler (Eds.), **Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion**. Toronto : The G. Allen Roeher Institute.

Porter, G. L. & Collicott, J. (1992). *New Brunswick School Districts 28 & 29 : Mandates and Strategies That Promote Inclusionary Schooling*. En Villa, R., Thousand, J., Stainback, W. y Stainback, S. (Eds.), **Restructuring for Caring and Effective Education : An Administrative Guide to Creating Heterogeneous Schools**. Baltimore, Maryland: Brookes Publishing Ltd.

Porter, G. L. , Wilson, M., Kelly, B. y den Otter, J. (1991). *Problem Solving Teams : A Thirty-Minute Peer-Helping Model*. En G. L. Porter & D. Richler (Eds.), **Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion**. Toronto : The G. Allen Roeher Institute.

Porter, G. L. (Productor). (1994). **Teachers Helping Teachers : Problem Solving Teams That Work**. [video]. Toronto : The Roeher Institute & School District 12.

Porter, G. L., *Critical Elements for Inclusive Schools*, (1996) Capítulo de "**Libro sobre la inclusión**" – Sin título y en impresión. Editado por C.J W. Meijer, Países Bajos. Londres: Routledge Publishing.

Porter, G. L., *Organization of schooling : achieving access and quality through inclusion*, (1995), **Prospects: Quarterly Review of Comparative Education**. UNESCO, París. Vol. XXV, Nº 2, junio de 1995, pp. 299-309.

Porter, G.L., *School Integration in Districts 28 & 29*, (1986), en **EDUCATION NEW BRUNSWICK**, noviembre de 1986, Fredericton, New Brunswick : New Brunswick Department of Education. Publicado por segunda vez en **More Education Integration**, Forest, M., (1987), Toronto, Ontario : G. Allan Roeher Institute.

School District 12, (1985) **Special Educational Services : Statement of Philosophy, Goals, and Objectives**, Woodstock, New Brunswick: School District 12.