

© Roger SLEE

La escuela extraordinaria

Exclusión, escolarización
y educación inclusiva



Ediciones Morata, S. L.

Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/ Maja Lequerica, 12 - 28004 - MADRID
morata@edmorata.es - www.edmorata.es

CAPÍTULO 8

Consideración de otras posibilidades: La escuela extraordinaria

Yan Ba recordaba un viaje que había emprendido hacía unos años junto con un amigo geólogo. Fueron a la lejana región montañosa que albergaba el nacimiento del Yangtsé. Siguieron el sinuoso y cada vez más angosto lecho del río, hasta el punto en que quedaba reducido a finísimos arroyuelos. Una vez allí, su amigo puso el pie de través en la débil corriente y declaró:

—Mira, estoy deteniendo el curso del poderoso río Yangtsé.

Henning MANKELL: *El chino*¹.

Empecé esta discusión sobre la exclusión observando que su resiliencia puede atribuirse tanto a su antigüedad como a su ubicuidad. Estas características han entorpecido nuestras respuestas a las injusticias que la exclusión ha infligido a individuos y comunidades. Hemos aprendido o nos han aconsejado que miremos para otra parte. Como escribe Daniel DORLING, catedrático de geografía humana en la University of Sheffield:

Aunque haya pocos que digan que están de acuerdo con la injusticia, vivimos, sin embargo, en un mundo injusto. En los países más ricos del mundo, la injusticia está causada cada vez menos por tener excesivamente pocos recursos que compartir de forma equitativa y se mantiene cada vez más por la adhesión generalizada a las creencias que en realidad la propagan. Estas creencias se presentan a menudo como naturales y muy antiguas pero, en realidad, en su mayoría son creaciones modernas. Lo que ayer parecía justo y normal, a menudo se considerará injusto mañana. Cambiar lo que hoy es injusticia, supone decir a algunas personas, normalmente las que ocupan puestos de poder, que lo que consideran justo es, de hecho y de muchas maneras, injusto¹.

Garantizar la ventaja competitiva para nuestros hijos a través de la elección de escuela, bien mediante una transacción económica directa a una de las llamadas escuelas privadas, bien mandando a nuestros hijos a vivir con un amigo o pariente que resida "en la zona", se acepta en muchos países ricos como un

deber de unos padres responsables y bondadosos². No podemos dejar al azar el acceso de nuestros hijos a un futuro privilegiado. Con este fin, algunas personas presionan para hacer que saquen al niño con discapacidad de la clase de su hijo por temor de que el niño diferente retrase el progreso de su hijo. Les robamos a nuestros hijos su tiempo para jugar y los condenamos a estudiar para las pruebas que los distraen del aprendizaje profundo fruto de un error o de un problema que exige mucho tiempo. Hay intereses económicos en la redacción de tarjetas de informes elaborados y tontamente predictivos sobre los niños uniformados de tres o cuatro años para sus ansiosos padres. Se inyectan grandes sumas de dinero en una industria que inspecciona y clasifica escuelas y, de ese modo, divide comunidades. No se confía en los maestros para que innoven ni construyan espacios creativos de aprendizaje. Los programas del currículum nacional evitan explicaciones veraces del mundo en el que vivimos. Los niños australianos no aprenden nada sobre el sufrimiento de los pueblos de Doomadgee en el golfo de Carpentaria. La escolaridad equipa a los niños para el progreso individual, mientras la comunidad se queda fuera. Demasiados niños viven su vida escolar bajo el "espectro de la inutilidad".

Buscamos explicaciones del fracaso, el desinterés, las distracciones, la ira y los desafíos de los niños en sus perfiles genéticos y médicos. Aunque sea abrumadora la evidencia de las intersecciones de la pobreza y el fracaso escolar, el carácter aborígen y el fracaso escolar, la pertenencia a minorías étnicas y las diferencias de lenguaje y el fracaso escolar, otorgamos títulos de defectos a estos niños. Que este proceso de asignación educativa especial pueda llevar a su separación y, cada vez más, al desempleo o a la cárcel no nos conmueve lo suficiente para que reconsideremos el funcionamiento de la insatisfactoria alianza de la escuela ordinaria y la especial.

Este es el sueño neoliberal del individualismo competitivo que guía nuestras conciencias y sensibilidades educativas. Es el sueño que ofrece ayuda simultánea y desigual para el privilegio y la desventaja. Y hemos sido lo bastante crédulos para creer que con que nuestro país pudiera abrirse camino en las clasificaciones internacionales PISA y TIMSS, los niños de los pobres, los niños con discapacidad y los inmigrantes, aunque puntuaran marginalmente mejor en una prueba y hubiesen desentrañado los misterios del aprendizaje silábico de la lectura, saldrían de la pobreza.

¿Cómo acabamos siendo tan crédulos? ¿Cómo perdemos de vista la comunidad? ¿Por qué no vemos y "confesamos" nuestra complicidad en la creación de poblaciones excedentes: los indeseados? Peor aún, ayudamos a extender el despilfarro cuando trabajamos para separar y ordenar a los niños en los itinerarios que se les asignan, en las trayectorias que se les asignan conducentes a destinos desiguales.

Los autores que trabajan en el campo de la educación inclusiva, como Keith BALLARD y Len BARTON, asimilan la educación inclusiva a un viaje, una lucha

continua para "reducir los obstáculos a la participación y el aprendizaje mientras avanzamos"³. A este respecto, el futuro de la educación inclusiva será una continuación de su pasado, una lucha contra la exclusión y la opresión. Sigue siendo una lucha política para afirmar los derechos de todos al acceso a la educación, la participación en ella y el éxito en la misma. El viaje debe llevarnos hasta los orígenes de la exclusión. Al exponer la fragilidad de los orígenes de la exclusión, podremos meter los pies en la corriente y detener el flujo. Las cuestiones fundamentales son intensamente políticas. Hablando en plata, pueden resumirse con elegante sencillez⁴. ¿Quién está dentro? ¿Quién está fuera? ¿Cómo llegan? Siguen después las cuestiones subsidiarias, quizá más difíciles, que nos impulsan a considerar la logística y la táctica: ¿qué vamos a hacer al respecto?

En Nueva Zelanda, el Inclusive Education Action Group (IEAG) reúne a académicos, activistas de los derechos de la discapacidad, padres, trabajadores del Ministry of Education y maestros y profesores para defender unas escuelas y comunidades más inclusivas. En septiembre de 2009, el IEAG celebró un congreso bajo el lema de "Making Inclusive Education Happen"⁵. Yo fui uno de los oradores invitados. Encantado de poder participar, era también un panorama un tanto desalentador: estas personas, muchas de las cuales habían ido haciéndose progresivamente impacientes con la teoría y el análisis, estaban buscando un plan para el cambio. Recordé una historia que cuenta Mel AINSKOW acerca del eminente profesor al que el director de una escuela lo invita a visitarla. Al profesor le impresiona lo que ve: la mutua diligencia de unos maestros y unos alumnos felices, el sentido de la finalidad educativa, los brillantes y coloridos alrededores y la evidencia de la erudición. Le resulta imposible disimular su incomodidad ante lo que ve. "¿Qué le parece?", pregunta el director buscando la anuencia. "Bueno, es una maravillosa exhibición de una buena práctica", responde, con el ceño profundamente fruncido. "Pero —añade, con la vista puesta más allá del director, en la media distancia, donde las ideas se forman y se desvanecen—, ¿funcionará en la teoría?"

He asistido a menudo a ponencias y seminarios de congresos en los que los pasos metafóricos se pintan confiadamente en el suelo para que la gente los siga al volver a casa después del discurso. Se les promete que, repitiendo los pasos, mejorarán sus problemas. El reconocimiento de las dificultades de la especificidad contextual debe ser obligatorio. Sin embargo, eso no debería disuadir a los lectores de aprender de contextos divergentes. Por eso, quería evitar ofrecer una crítica bien ensayada para decir después a los delegados del Congreso que su tarea consistía en arreglarla. Decidí elaborar la crítica de los principios y la política seguidos presentando "un plan que puede hacer que la educación inclusiva se produzca con más frecuencia". Esperaba que fuese una herramienta heurística útil para otros cuando pensaran en la acción en sus propias escuelas y comunidades.

Este capítulo pretende seguir provocando el pensamiento sobre la exclusión y la inclusión en la educación, presentando cuatro proposiciones organizadas seguidas de una serie de tareas. Ni que decir tiene que este trabajo no es completo. Invita a los lectores a participar en una serie de tareas —hay otras muchas— que persiguen una educación más inclusiva. Dado que la política se hace en todos los niveles, un plan tiene que llegar a todos los lugares y públicos políticos. En consecuencia, describiré simplemente ejemplos de escolarización extraordinaria a modo de rayos de esperanza. Se basan éstos en mis propios encuentros y observaciones.

Comprobando nuestros fundamentos

A continuación, presento cuatro grandes proposiciones para enfocar en el futuro la educación inclusiva. La lista no está ordenada por prioridad ni urgencia. Las proposiciones sirven de estímulos para el debate, la aplicación o el rechazo en la lucha para derribar las formas de la exclusión en la educación establecidas y en desarrollo. Presentaré las proposiciones de dos maneras. En primer lugar, hay una tabla que refleja mi pensamiento acerca de ellas. En segundo lugar, enuncio cada una de las proposiciones, acompañada de una explicación. Las proposiciones adoptan un giro modernista. Las aspiraciones son ambiciosas. Hago esto deliberadamente porque, si establecemos unas aspiraciones reducidas, podemos, simplemente, tener éxito. Sigue después un plan de tareas en las que trato de llevar a la práctica las proposiciones, aunque los encabezamientos sean diferentes (véase la Tabla 8.1, pág. 224).

En "Mapping critical education", Michael APPLE, Wayne AU y Luis Armando GANDIN concluyen con una advertencia contra el carácter corrosivo del escepticismo y convocan a la acción:

Un famoso teórico y activista político nos recordaba en una ocasión que las personas hacen su propia historia, pero no en las condiciones elegidas por ellos. Quizá no seamos capaces de controlar todas las condiciones de nuestro trabajo, pero, sobre todo, continuemos haciendo nuestra propia historia⁶.

Enunciado y explicación de las cuatro proposiciones

Proposición 1.ª: Reformulando el campo

La educación inclusiva declara su compromiso para identificar y acabar con la exclusión educativa.

Las administraciones educativas, los departamentos de educación especial tradicional de las universidades y la corriente principal de la investigación educativa han asimilado el discurso de la educación inclusiva y, a su vez, éste ha dado un giro a los mismos. La educación inclusiva se ha popularizado y ha sido adoptada como motivo organizador global. En realidad, aunque la educación para todos, tal como la ha defendido la UNESCO, ha recibido la aprobación general, los términos de esta educación para todos continúan siendo deliberadamente ambiguos. La educación inclusiva se ha convertido en lo que Edward SAID presenta como una teoría ambulante⁶. Y, como he señalado en relación con otras teorías ambulantes, en su movimiento a través del tiempo y del espacio, pierden su fuerza insurreccional original. Son domadas y domesticadas⁷.

En las muchas interpretaciones de la educación inclusiva, unos fuertes indicadores revelan un compromiso carente de autenticidad con las aspiraciones de reconstrucción social que estaban en el centro del proyecto original de la educación inclusiva. Durante la agonía del pasado siglo y el nacimiento de éste, las administraciones educativas de todo el mundo impusieron asignaturas obligatorias de educación especial en los programas de formación del profesorado porque creían que, de ese modo, promoverían la educación inclusiva en las escuelas. Las facultades de educación se apresuraron a presentar propuestas a través de las comisiones de acreditación de asignaturas de sus universidades. Se crearon títulos de la imposible unión de "educación inclusiva y educación especial". Los educadores especiales tradicionales insertaron capítulos sobre la educación inclusiva en sus manuales de educación especial⁸, adaptaron su lenguaje mientras reformulaban los apuntes de clase, pero retuvieron sus premisas sobre el carácter defectivo del individuo y las necesidades educativas especiales. Los estudiantes de magisterio han sido tratados para un enfoque de *Anatomía de Grey* de la educación inclusiva en el que son instruidos en la patología de las diferencias y "defectos" humanos. Esas respuestas representan una forma de liberalismo de escala progresiva. Esta forma de preparación del profesorado es peligrosa porque coopera con las fuerzas conservadoras para mantener unas relaciones sociales opresivas. En algunas áreas, la educación inclusiva se ha convertido en un caballo de Troya, una justificación para mantener las estructuras, los procedimientos y los valores de la educación ordinaria y de la educación especial conjuntamente. Aunque, a veces, la educación inclusiva demuestra intentos auténticos de desafiar las injusticias en la educación, también puede desplegarse para sostener esas injusticias. Bajo el grito mitinero de la inclusión, se desarrollan los patrones cambiantes de la educación especial e imponen unas formas más sutiles de segregación en la escuela ordinaria.

La educación inclusiva tiene que separarse de la educación especial. De este modo puede restaurarse como una plataforma auténtica para afrontar la opresión y la desventaja para diversos grupos. La educación inclusiva debe manifestar en la práctica su impaciencia y rechazar la falsa política de inclusión de

Tabla 8.1. Las cuatro proposiciones

Proposición	Temas	Elementos
Reformulación del campo	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer la inclusión como proyecto político preocupado por el examen de la identidad, la diferencia, el privilegio, la desventaja y la opresión. • Exponer las obstrucciones en las formaciones neoliberales (estado de competición) de la educación. • Comprometer a los integrantes. • Nuevas colaboraciones de investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Un nuevo centro de interés (no "mirar para otra parte"). • Segregación frente a comunidad. • Valor, interdependencia y utilidad humanos. • Un aprendizaje en democracia. • Reconocimiento, presentación y redistribución. • Supuestos transparentes. • Responsabilidad colectiva. • Estimular el debate y aceptar la necesidad de afrontar y explorar las cuestiones difíciles e incómodas.
Enderezar el lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Derechos, intereses y necesidades. • ¿Quién habla por quién? • Vocabularios deflectores: ¿educación ordinaria y educación especial? • Deconstrucción con una finalidad. • Reconocimiento de la opresión y la exclusión. • Reconocimiento de las transformaciones y conseruaciones (siguiendo a Stephen BALL y Nikolas Rose). • Detectar la cooptación y los compromisos inaceptables. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje en democracia (siguiendo la obra de Art PEARL y Tony KWIGHT). • Reconocimiento, presentación y redistribución. • Afrontar la evasión lingüística: desacreditar las ideas de "elección", "continuo de opciones de ubicación" basadas en la privación de derechos y la ausencia de opciones reales. • Construir el conocimiento de la legislación y las convenciones antidiscriminatorias.

Investigar para la inclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Formular un marco de valores para investigar la exclusión y la inclusión. • Separar la investigación sobre la educación inclusiva de la investigación sobre la educación especial. • Formar alianzas transdisciplinarias y transidentitarias de investigación para reflejar las intersecciones de la opresión. • Reconocer la naturaleza de la validez y la fiabilidad en la investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recordatorio de la inextricable relación entre ideología e investigación y las implicaciones de esto para buscar el rigor. • Reconocer la importancia de la voz y del liderazgo y la perspectiva desde dentro. • Comprender las relaciones sociales y las tendencias opresivas de la investigación (siguiendo a Mike OLIVER). • Ampliar, en vez de cerrar nuestras preguntas.
Revisar la educación	<ul style="list-style-type: none"> • Interrogar la plantilla de la educación neoliberal. • Educación para una ciudadanía democrática. • Currículum, pedagogía y evaluación para un aprendizaje auténtico. • Inclusión como aspiración y estrategia educativas. • Educar a maestros para la comunidad. • Comprometer a los maestros y a la comunidad en el desarrollo político. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construir el currículum a partir de unos principios transparentes y unos valores éticos. • Establecer unos flujos políticos que impliquen a los interesados en el desarrollo, la implementación y la revisión. • Construir la evaluación del alfabetismo para distinguir entre niveles, pruebas, objetivos de rendimiento, regímenes de conformidad y tablas de rendimiento para comparaciones internacionales.

minorías. El sufrimiento real y amplio del que surge la demanda de la educación inclusiva no permite una lenta gestación de la reforma. Hace falta una reformulación del campo para apartarse de la imaginación educativa neoliberal y de los valores del individualismo competitivo. A este respecto, debe dirigir el foco interrogador hacia las estructuras, las políticas y las prácticas de escolarización⁹ que crean poblaciones excedentes de estudiantes difíciles de controlar. La educación inclusiva tiene que ser muy clara con respecto a sus valores, principios de acción e intenciones. Valora la comunidad, el reconocimiento y la representación de la diferencia y promueve la interdependencia de los diversos grupos para convertir la escolarización en agente de la educación en democracia y del cambio social.

En pocas palabras, la educación inclusiva es un icono de la pantalla de la educación que, cuando se abre, revela una complicada teoría de reconstrucción educativa y el plan para llevarla a cabo. La inclusión es una condición previa, como sostiene BERNSTEIN¹⁰, de la educación democrática. Como tales, las ideas de ella que representan la amalgama de la educación ordinaria y de la especial constituyen un obstáculo para una reforma productiva. Como subconjunto de la educación crítica, la educación inclusiva plantea preguntas acerca de las relaciones de poder de la escolarización, da testimonio de la injusticia y busca un acuerdo educativo que facilite los conocimientos, las destrezas y las disposiciones necesarias para un mundo mejor.

Proposición n.º 2: Enderezar el lenguaje

La educación inclusiva reconoce que el lenguaje es un instrumento de poder y trata de restaurar y encarnar un vocabulario de derechos y justicia en la educación.

A lo largo de este libro, he reflexionado sobre los usos oportunistas de un lenguaje impreciso. El lenguaje no solo describe el mundo, sino que lo ordena y lo recrea. En justa correspondencia, el lenguaje puede formular y movilizar el cambio. De ahí que tengamos que hablar sobre nuestras palabras como instrumentos de poder. No debe despreciarse el hecho de pensar sobre el lenguaje como una extravagancia académica ni como la fijación de la corrección política. Es mucho lo que está en juego y tenemos que ir con cuidado.

En muchos casos, la aplicación de la expresión "educación inclusiva" es imprecisa e induce a error. He encontrado escuelas con un aula de inclusión. A menudo, se trata de un aula en la que se reúne a los alumnos difíciles, molestos y discapacitados de manera que podamos decir que siguen formando parte de la escuela ordinaria. Cuando el campo de la disciplina escolar estaba dominado

por la terapia de realidad de William GLASSER, estas aulas eran salas de "tiempo fuera"^{3*}. En Queensland, encontré escuelas en las que sus aulas de aislamiento se conocían como "aulas de pensamiento responsable". Nuestros eufemismos siguen siendo insultos a la inteligencia de los menores.

Las clases de apoyo han reemplazado al invento de Arthur HAUSER de los "grados de oportunidad" de la escuela de principios a mediados del siglo xx¹¹. Estos enclaves no fortalecen la comunidad; refuerzan las divisiones sociales arbitrarias y forjan las poblaciones excedentes. Las perspectivas para el futuro se conmueven cuando los cuidados chocan con la marginación. Unos enunciados como: "atender a la elección de los padres" y "un conjunto de opciones de matrícula", son versiones actualizadas de otras de la educación especial tradicional como: "entorno menos restrictivo", "ambiente más adecuado" y "modelos de servicios en cascada", que distraen de la estructura y la política de la elección. En este discurso, la segregación se consigue furtivamente. La educación inclusiva pivota sobre cuestiones de justicia y de derechos. "¿Quién defiende a quién?"; "¿con qué autoridad?"; y "¿con qué fines?" se convierten en nuestras preguntas orientadoras fundamentales.

En un encuentro reciente en el que, junto con algunos colegas, presentamos nuestro pensamiento inicial para una propuesta de investigación a profesores universitarios de Edimburgo, me advirtieron que no utilizara la palabra "segregación". Es emotiva, incendiaria e inquietante. El uso de palabras más suaves hace que las conversaciones sean más cómodas y alivia las presiones a favor del cambio. Perdemos la fricción y la fuerza para el cambio. Sin embargo, yo estoy deseando discutir acerca de la precisión de mi lenguaje. La cuestión es que la expresión "educación inclusiva" pueda servir para ocultar distintos puntos de vista que no son complementarios y hay que examinar abierta y respetuosamente.

Deconstruir el lenguaje nos ayuda a aislar supuestos e intenciones, a cuestionar la autoridad y abrir la posibilidad de rebatir informaciones. Esto se consigue cuando se aceptan las voces de personas marginadas. La repetición de la importante observación de Martha NUSSBAUM: "... la medida del aislamiento y la marginación impuestos sobre ellas y el grado de sus humillaciones rutinarias"¹² se confirma en relación con las personas discapacitadas. A este respecto, los estudios sobre la discapacidad, la teoría crítica de la raza, la investigación feminista, los estudios queer^{4*}, los estudios poscoloniales perturban los fundamentos de los cánones. La representación de las voces en vez de inscribir las promueve la discordia y ofrece pruebas necesarias del sentido común. A modo de desafío al predominio del canon sociológico occidental (norteño), Raewyn CONNELL, en su obra sobre la "teoría del Sur", cita así a Mamadou DIAWARA:

Como científicos sociales, tenemos que abandonar el campus y hablar con la gente cara a cara. Quizá esto sea más imperativo para los científicos sociales africanos, porque ellos solo encontrarán oyentes en sus propios países si adaptan su lenguaje. Por

minorías. El sufrimiento real y amplio del que surgió la demanda de la educación inclusiva no permite una lenta gestación de la reforma. Hace falta una reformulación del campo para apartarse de la imaginación educativa neoliberal y de los valores del individualismo competitivo. A este respecto, debe dirigir el foco interrogador hacia las estructuras, las políticas y las prácticas de escolarización⁹ que crean poblaciones excedentes de estudiantes difíciles de controlar. La educación inclusiva tiene que ser muy clara con respecto a sus valores, principios de acción e intenciones. Valora la comunidad, el reconocimiento y la representación de la diferencia y promueve la interdependencia de los diversos grupos para convertir la escolarización en agente de la educación en democracia y del cambio social.

En pocas palabras, la educación inclusiva es un icono de la pantalla de la educación que, cuando se abre, revela una complicada teoría de reconstrucción educativa y el plan para llevarla a cabo. La inclusión es una condición previa, como sostiene BERNSTEIN¹⁰, de la educación democrática. Como tales, las ideas de ella que representan la amalgama de la educación ordinaria y de la especial constituyen un obstáculo para una reforma productiva. Como subconjunto de la educación crítica, la educación inclusiva plantea preguntas acerca de las relaciones de poder de la escolarización, da testimonio de la injusticia y busca un acuerdo educativo que facilite los conocimientos, las destrezas y las disposiciones necesarias para un mundo mejor.

Proposición n.º 2: Enderezar el lenguaje

La educación inclusiva reconoce que el lenguaje es un instrumento de poder y trata de restaurar y encarnar un vocabulario de derechos y justicia en la educación.

A lo largo de este libro, he reflexionado sobre los usos oportunistas de un lenguaje impreciso. El lenguaje no solo describe el mundo, sino que lo ordena y lo recrea. En justa correspondencia, el lenguaje puede formular y movilizar el cambio. De ahí que tengamos que hablar sobre nuestras palabras como instrumentos de poder. No debe despreciarse el hecho de pensar sobre el lenguaje como una extravagancia académica ni como la fijación de la corrección política. Es mucho lo que está en juego y tenemos que ir con cuidado.

En muchos casos, la aplicación de la expresión "educación inclusiva" es imprecisa e induce a error. He encontrado escuelas con un aula de inclusión. A menudo, se trata de un aula en la que se reúne a los alumnos difíciles, molestos y discapacitados de manera que podamos decir que siguen formando parte de la escuela ordinaria. Cuando el campo de la disciplina escolar estaba dominado

por la terapia de realidad de William GLASSER, estas aulas eran salas de "tiempo fuera"^{3*}. En Queensland, encontré escuelas en las que sus aulas de aislamiento se conocían como "aulas de pensamiento responsable". Nuestros eufemismos siguen siendo insultos a la inteligencia de los menores.

Las clases de apoyo han reemplazado al invento de Arthur HAUSER de los "grados de oportunidad" de la escuela de principios a mediados del siglo xx¹¹. Estos enclaves no fortalecen la comunidad; refuerzan las divisiones sociales arbitrarias y forjan las poblaciones excedentes. Las perspectivas para el futuro se conmueven cuando los cuidados chocan con la marginación. Unos enunciados como: "atender a la elección de los padres" y "un conjunto de opciones de matrícula", son versiones actualizadas de otras de la educación especial tradicional como: "entorno menos restrictivo", "ambiente más adecuado" y "modelos de servicios en cascada", que distraen de la estructura y la política de la elección. En este discurso, la segregación se consigue furtivamente. La educación inclusiva pivota sobre cuestiones de justicia y de derechos. "¿Quién defiende a quién?"; "¿con qué autoridad?"; y "¿con qué fines?" se convierten en nuestras preguntas orientadoras fundamentales.

En un encuentro reciente en el que, junto con algunos colegas, presentamos nuestro pensamiento inicial para una propuesta de investigación a profesores universitarios de Edimburgo, me advirtieron que no utilizara la palabra "segregación". Es emotiva, incendiaria e inquietante. El uso de palabras más suaves hace que las conversaciones sean más cómodas y alivia las presiones a favor del cambio. Perdemos la fricción y la fuerza para el cambio. Sin embargo, yo estoy deseando discutir acerca de la precisión de mi lenguaje. La cuestión es que la expresión "educación inclusiva" pueda servir para ocultar distintos puntos de vista que no son complementarios y hay que examinar abierta y respetuosamente.

Deconstruir el lenguaje nos ayuda a aislar supuestos e intenciones, a cuestionar la autoridad y abrir la posibilidad de rebatir informaciones. Esto se consigue cuando se aceptan las voces de personas marginadas. La repetición de la importante observación de Martha NUSSBAUM: "... la medida del aislamiento y la marginación impuestos sobre ellas y el grado de sus humillaciones rutinarias"¹² se confirma en relación con las personas discapacitadas. A este respecto, los estudios sobre la discapacidad, la teoría crítica de la raza, la investigación feminista, los estudios *queer*¹³, los estudios poscoloniales perturban los fundamentos de los cánones. La representación de las voces en vez de inscribirlas promueve la discordia y ofrece pruebas necesarias del sentido común. A modo de desafío al predominio del canon sociológico occidental (norteño), Raewyn CONNELL, en su obra sobre la "teoría del Sur", cita así a Mamadou DIAWARA:

Como científicos sociales, tenemos que abandonar el campus y hablar con la gente cara a cara. Quizá esto sea más imperativo para los científicos sociales africanos, porque ellos solo encontrarán oyentes en sus propios países si adaptan su lenguaje. Por

otra parte, solo a través del contacto con el saber local pueden adquirir la visión que es hoy de primordial importancia para las cuestiones de la política evolutiva¹³.

Enderezar el lenguaje de la educación inclusiva exige estar alerta contra el reduccionismo. La educación inclusiva presupone una jerarquía de cuestiones. En primer lugar, están las relaciones de poder articuladas a través de las estructuras, los procedimientos y la cultura de la escolarización. Tras la pregunta acerca de quién se beneficia de los planes vigentes, vienen las enojosas sobre la reorganización y los recursos. Comenzar por los recursos da por supuesto que el niño que busca la inclusión es un extraño y una carga potencial y, en consecuencia, privilegia el *statu quo* y la exclusión. La práctica de asignar a los niños a categorías y niveles de discapacidad y considerar sus derechos según la categoría atenúa el pensamiento sobre cuestiones más importantes, como los derechos y la justicia. Martha NUSSBAUM reflexiona sobre esto:

Sería aún progreso si pudiésemos reconocer que no existe algo así como "el niño normal"; en cambio, hay niños y niñas, con capacidades diversas y diversos impedimentos, todos los cuales necesitan atención individualizada a medida que se desarrollan sus capacidades¹⁴.

En este marco de referencia, "escuela especial" y "escuela ordinaria" son ideas igualmente problemáticas que desvían la atención. Es necesario pensar y hablar trascendiendo esa bifurcación. La cuestión del lugar no se ha resuelto. "Segregación", "alternativa" y "horario" significan lugar y política¹⁵. Tenemos que ser capaces de asumir una idea muy diferente del espacio de aprendizaje que haga que la educación sea lo bastante flexible para responder al contexto de las comunidades y los estudiantes. Cuando la cafetería de la calle mayor se convierte en el espacio de aprendizaje para el estudiante universitario del siglo XXI, tenemos también que repensar la arquitectura escolar. Hay que tener mucho cuidado para que esto no se convierta en la justificación de nuevas formas de segregación.

Proposición n.º 3: Investigar para la inclusión

La educación inclusiva emplea un conjunto exhaustivo de metodologías y herramientas de investigación para estudiar la compleja estructura y las propiedades de la exclusión, así como las formas de superar sus nocivas influencias.

Creo que, si vemos y quiero ver la investigación como una actividad que va a producir un cambio social útil y significativo, una de las primeras cosas que hacemos es establecer nuestra postura ideológica por adelantado en esa investigación en vez de tratar de alguna manera de simular que no tenemos una postura ideológica. Decir

que no tengo una postura ideológica es, en realidad, una postura ideológica. Incluso Marx sabía eso doscientos años después, es raro que la mayoría de la gente no lo reconozca¹⁶.

En este extracto de una entrevista con Mike OLIVER, reconoce la creencia muy extendida de que la ideología está presente con independencia de que lo reconozcamos o no. Los educadores especiales tradicionales, como James KAUFMANN¹⁷, han sostenido que el defecto fundamental de la educación inclusiva es que está ideológicamente motivada y, en consecuencia, es acientífica y resulta imposible considerarla como investigación efectiva. Terry EAGLETON señala que los intentos de rechazar la validez o la autoridad de la investigación acusándola de ideológica constituyen una vía peligrosa: "Cuando se siega la hierba bajo los pies del antagonista intelectual, siempre se corre el riesgo de segarla bajo los nuestros"¹⁸. La acusación da fe de la falta de reflexividad del acusador. Esta proposición insiste en que reconozcamos nuestro compromiso con el reto de identificar y comprender el funcionamiento destructivo del poder, el privilegio, la desventaja y la exclusión en la educación y de renovar la determinación para corregirlo. Como estudiosos críticos, los investigadores de la educación inclusiva apostamos por el rigor asumiendo un conjunto de metodologías de investigación para alcanzar profundidad, detectar los matices y dar con las sorpresas que impulsan la investigación en nuevas direcciones¹⁹.

Al enfatizar la búsqueda en la investigación, esta proposición subraya el carácter exploratorio de las investigaciones sobre la educación inclusiva. La investigación sobre la educación inclusiva es verdaderamente ecléctica y encuentra el equilibrio en un compromiso con el reto de no replicar la opresión en las relaciones de investigación²⁰. Como manifiestan las organizaciones relacionadas con la discapacidad, "nada sobre nosotros sin nosotros". La investigación sobre la educación inclusiva asume el escepticismo y procura resistirse al cinismo. Saca su energía de la creencia en la posibilidad y la importancia del cambio.

Comprender la complejidad y el dinamismo de la exclusión es el reto fundamental. Lo intrincado de la estructura y los procesos de la escolarización, combinado con las intersecciones de la desventaja y la inclusión en unas administraciones idiosincrásicas fuerzan unos planes de investigación amplios y ambiciosos. Las organizaciones del estilo de la UNESCO y la OCDE ejercen una fuerza que obliga a administraciones de países muy diferentes a convergir sobre unas medidas inventadas de rendimiento y los valores consagrados por PISA y TIMSS. No hay que subestimar la influencia de carácter global de estas realidades en la planificación de la política de las administraciones educativas. Esa actividad registra un valor positivo o su ausencia. Lo que puede medirse es el juego educativo principal; el resto es una distracción. La investigación examina lo global y lo local, lo social y lo personal. Formamos parte de nuestra investigación y nunca podremos quedarnos aparte.

Proposición n.º 4: Revisar la educación

La educación inclusiva facilita una visión diferente de la educación en cuanto aprendizaje democrático para construir comunidades sostenibles.

Las escuelas adscriben valores diferentes a los estudiantes. Siempre ha sido así. Para muchos alumnos, la experiencia de la escolaridad es satisfactoria, aunque salpicada de periodos de repetición, falta de compromiso y aburrimiento. Otros, y su número está creciendo, son dirigidos hacia un elaborado proceso de clasificación y reasignación. Las distintas administraciones gestionan estos procesos de forma diferente, pero coinciden en producir un sistema escolar multinivel dentro de cada grado. Martha NUSSBAUM reflexiona sobre los efectos perversos de la Individuals with Disabilities Education Act (1990) en los EE.UU.:

...los incentivos financieros creados por la IDEA da razones a los distritos escolares para dirigir la clasificación de los niños como "discapacitados para el aprendizaje" con el fin de poder solicitar fondos federales. Esas clasificaciones no siempre ayudan al niño; pueden ser estigmatizantes por sí mismas, y no siempre se orientan a un tratamiento útil. Además, tienden a ser injustas para los niños que tienen problemas en la escuela pero no pueden clasificarse verosímelmente como discapacitados para el aprendizaje. Siento que hay que ayudar a todos los niños a realizar su potencial cognitivo pero el sistema promueve a unos niños más que a otros de un modo verdaderamente arbitrario. En la práctica, este defecto se ha visto mitigado por la laxitud del sistema clasificador, pues los distritos escolares tratan de incluir a tantos niños como pueden en el grupo con derecho a financiación²¹.

Muchos de los países ricos del mundo están asistiendo a unos modelos cambiantes de escolarización especial y ordinaria. Aunque los niveles de matriculación se han mantenido bastante constantes en el tiempo, los tipos de niños y niñas que asisten a escuelas especiales están cambiando. Las escuelas ordinarias y las especiales han celebrado nuevos acuerdos de adjudicación y operativos, creando satélites dentro de la escuela ordinaria y a su alrededor. Las unidades de derivación de alumnos, las aulas de apoyo, los centros de conducta, los programas alternativos y los movimientos gestionados sirven para gobernar a los alumnos que desafían el equilibrio institucional de las escuelas. Estos estudiantes suponen un riesgo para el rendimiento de las escuelas. Paradójicamente se los clasifica como "en situación de riesgo".

Los muchos intentos de fabricar la educación inclusiva injertando la educación especial en la escuela ordinaria han producido poco más que un sistema bifurcado de alumnos patrocinados y marginales. Cuando se evalúa con respecto a las metas de los estudiantes, es posible observar que los estudiantes no pueden acceder a ellas²². Estos planes, que se presentan como presididos por

la búsqueda de lo mejor para el alumnado y como el modo de ahorrarle la dureza de la escuela ordinaria, en realidad comprometen la empresa democrática. Parece que no tiene mucha justificación permitir que las escuelas sean lugares duros para los estudiantes clasificados como diferentes. No es esta una preparación para un mundo pacífico y sostenible en el que la interdependencia, la mutualidad y la comunidad prevalearan. Los nuevos tiempos requieren un nuevo pensamiento. La invención de la escolaridad necesita una intervención radical. El experimento neoliberal ha fracasado.

En su trabajo sobre la reforma escolar titulado *The fourth way*, Andy HARGREAVES y Dennis SHIRLEY reclaman un plan de cambio notable para una educación sensible al "vulnerable nuevo mundo del siglo XXI".

En un momento de debacle económica global, creciente dependencia del petróleo y aceleración del cambio climático, necesitamos soluciones nuevas y audaces y no eslóganes viejos y rancios. Los recortes no nos preparan para ser competitivos en el futuro. Los mercados no regulados que nos han llevado a nuestro actual desastre financiero y promovido en el sector público soluciones impulsadas por el mercado no van a sacarnos de él. La normalización educativa ha simplificado nuestro curriculum y lastreado nuestras escuelas con una mayor burocracia gubernativa y prepotente, y no nos ha permitido adaptarnos flexiblemente para el futuro²³.

Esta caracterización del impacto del pensamiento neoliberal impulsado por el mercado sobre la escolarización es adecuada. La crisis educativa es un lugar común. NUSSBAUM habla de la "crisis silenciosa" en la educación, donde se están desmontando sistemáticamente las humanidades como si fuesen una distracción de los conocimientos y destrezas necesarios para crear una ventaja económica en favor de las ciencias duras. Dice NUSSBAUM en su defensa de las humanidades en la educación que, distraídos por la debacle económica y las "coberturas materiales", no hemos sido capaces de reconocer y afrontar el cáncer que agota nuestra alma²⁴. "Alma" no se utiliza ni rechaza como concepto religioso. La autora se refiere, en cambio a:

...las facultades de pensamiento e imaginación que nos hacen humanos y propician que nuestras relaciones sean una ricas relaciones humanas y no relaciones de mero uso y manipulación. Cuando nos encontramos en sociedad, si no hemos aprendido a vernos nosotros mismos ni a ver al otro de ese modo, imaginando en ese otro unas facultades internas de pensamiento y emoción, la democracia está condenada al fracaso, porque la democracia se construye sobre el respeto y la inquietud, y éstas, a su vez, se construyen sobre la capacidad de ver a las otras personas como seres humanos y no simplemente como objetos²⁵.

Como señalara John DEWEY, con demasiada frecuencia, la educación corre el peligro de quedar reducida a la "actividad de máquinas bien planeadas"²⁶. NUSSBAUM navega por los límites de la imaginación económica neoliberal. Debe reconocerse que educar a las personas para construir la prosperidad economi-

de dominación cultural es precursora de la construcción de comunidades de diferencia³¹. Sin una educación así, faltamos al respeto a las personas. Las personas escolarizadas para la economía son incapaces de cruzar "los límites de la desigualdad con respeto mutuo"³². Nuestro lenguaje, vacío de perspectiva e introspección críticas, adopta las expresiones y las *sentencias de muerte* que ridiculiza Don WATSON³³. Necesitamos una escolarización en un nuevo lenguaje que evite la caridad y la benevolencia; un lenguaje que no amontone opresión sobre opresión. SENNETT lo explica en su petición de respeto:

Esta jerga sociolaboral (por ej.: "síndromes de privación" y "ansiedades de baja autoestima") pueden ser, ciertamente, degradantes, tratando a los pobres como bienes estropeados o pueden descender a un psicobalbucoo ridículo... personas de una clase superior que tenían el poder de violar a los pobres, como escribiera mi madre; si habían dedicado su vida a los pobres, la misma caridad tiene la capacidad de herir; la lástima puede engendrar desprecio; la compasión puede estar íntimamente relacionada con la desigualdad³⁴.

La educación está repleta de discursos clínicos y benevolentes específicos y segmentados que, en efecto, forman un "discurso de escarnio"³⁷ general. El lenguaje de las necesidades educativas especiales no es un lenguaje que valore a las personas ni nos prepara para la inteligencia social.

No hace mucho, pedí a Kevin McDONALD, sociólogo, que hablara en una clase de educación inclusiva sobre las perspectivas culturales respecto a la inclusión, la exclusión y la educación. La treta era transparente. Yo quería que los estudiantes se relacionaran con alguien ajeno a la disciplina de la educación, de manera que pudieran encontrar preguntas diferentes y observar a alguien que trabaja con conjuntos de supuestos y herramientas conceptuales diferentes. Él habló de la formación de movimientos sociales globales. Sus descripciones de la acción de El Siluetazo en Argentina, a principios de la década de 1980 fueron asombrosas. Las estimaciones de la época cifraban entre 20.000 y 30.000 personas el número de "desaparecidos". La junta gobernante mantenía entre 200 y 300 campos de detestación, tortura y ejecución.

El Siluetazo³⁶ pretendía crear un acontecimiento que protestara contra las desapariciones, atrajera la atención de los media y así desafiara el régimen militar. Los artistas involucraron a tantas personas como fue posible para crear 30.000 siluetas para colocarlas por la ciudad con objeto de dar un testimonio silencioso y devolver a las personas al primer plano de la conciencia pública. No obstante, como señalara KEVIN, los artistas querían uniformidad, que las personas ordinarias hicieran suyo y configuraran el proyecto de manera que las siluetas se hicieran idiosincrásicas, representando la familia y las personas queridas ausentes.

Las siluetas hicieron su aparición por toda la ciudad, de pie (no postradas) y "mirando a quienes no las habían visto".



Figura 8.1. Creando las siluetas, creando comunidad.



Figura 8.2. Testigos silenciosos.

Era la presencia de la ausencia³⁸.



Figura 8.3. Presencia de los ausentes.

La reforma de la educación como un empeño inclusivo es una tarea multifacética y compleja que se adentra en las estructuras más profundas de la educación y la escolarización para producir diferentes políticas, prácticas y culturas. Una educación democrática implica la necesidad de redistribución, reconocimiento y representación. Hay muchos que se han dispersado desde la educación a los territorios de las sombras de la escolarización a quienes tenemos que repatriar. Sus siluetas nos persiguen. Permitame esbozar un plan como estímulo para nuestro pensamiento, debate y práctica colectivos. Enrolar el frente popular para que nos recuerde la urgencia de la necesidad de reforma y de acción.

¿Qué queremos? ¿Cuándo lo queremos?

Guión de La vida de Brian

Escena 23: El frente popular se implica en un discurso frenético.

REG: Bien. Ahora, uh, punto cuatro: logro de la supremacía mundial en los próximos cinco años. Uh, Francis, tú has estado trabajando sobre esto.

FRANCIS: Sí. Gracias, Reg. Bueno, francamente, hermanos, creo que cinco años es un cálculo optimista, a menos que podamos aplastar el Imperio Romano en los próximos doce meses.

REG: ¿Doce meses?

FRANCIS: Sí, doce meses. Y afrontémoslo: tratándose de imperios, éste es grande, ¡así que tenemos que levantar el culo y dejar de hablar!

COMANDOS: ¡Basta! ¡Basta!

LORETTA: Estoy de acuerdo. Lo que cuenta es la acción, no las palabras, y tenemos que actuar ahora.

COMANDOS: ¡Basta! ¡Basta!

REG: Tienes razón. Podríamos sentarnos aquí hablando todo el día, aprobando resoluciones, haciendo ingeniosos discursos. ¡Eso no va a mover a un soldado romano!

FRANCIS: Así, pues, dejemos de cotorrear sobre esto. ¡Carece totalmente de sentido y no nos lleva a ninguna parte!

COMANDOS: ¡Bien!

LORETTA: Estoy de acuerdo. Es una completa pérdida de tiempo.

JUDITH: ¡Han detenido a Brian!

REG: ¿Qué?

COMANDOS: ¿Qué?

JUDITH: ¡Lo han sacado a rastras! ¡Van a crucificarlo!

REG: ¡Bien! ¡Esto exige una discusión inmediata!

COMANDO N.º 1: Sí.

JUDITH: ¿Qué?

COMANDO N.º 2: Inmediata.

COMANDO N.º 1: Eso es.

LORETTA: ¿Moción nueva?

REG: Moción completamente nueva, eh, eso, ah: que haya, ah, acción inmediata.

FRANCIS: Ah, una vez que se haya votado.

REG: Bueno, claro, obviamente, después de que se haya votado. No se puede decidir otra resolución hasta que se haya votado...

REG: ¡Oh!, lo siento, Loretta. Ahh, oh, léelo de nuevo, ¿quieres?

(Extracto de *La vida de Brian*)⁴⁰

Por supuesto, Loretta, Judith, Reg y Francis son miembros del ficticio "frente popular" y no somos capaces de imaginar en la vida real un gobierno, el mundo académico, ni siquiera organizaciones comunitarias tan paralizadas por el protocolo, la burocracia y la convención. El imperio de la exclusión educativa es un elemento de un amplio plan y "afrontémoslo: tratándose de imperios, éste es grande". La urgencia no puede subestimarse, pues este libro ha tratado de revelar la presencia, el predominio, la profundidad y la frecuencia de la exclusión. Somos cómplices. Hay posibilidad de optar. A continuación, sugerimos los términos de participación y las esferas de acción.

El plan anterior no es más que un estímulo ampliado para establecer una cultura de activismo reflexivo en y a través de la educación. La presentación del plan en forma tabular no es más que un instrumento de organización. Las tablas son planas y no dejan claras las interrelaciones entre los elementos del plan ni su circularidad. En otras palabras, los teatros de acción son mucho más enrevesados de lo que aparece en el sosiego de la tabla. Expondré brevemente las tareas con una breve explicación de cada una.

Tabla 8.4. Un plan de acción colectiva

Tarea	Elementos	Acciones
<i>La tarea restauradora</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Confianza, auténtico diálogo comunitario. • ¿De adversarios a colaboradores? Legislar a favor de los derechos, practicar la antidiscriminación. • Respetar la voz, aprender a escuchar. • Nuevos foros que se parezcan a las comunidades por las que luchamos. • Un marco de referencia para tratar de conseguir políticas, programas y prácticas educativos democráticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hallar un nuevo significado para la educación inclusiva, refundiendo el lenguaje y las estructuras. • Establecer una estrategia de comunicaciones respetuosa. • Elaborar un marco de referencia para la toma democrática de decisiones, incluyendo procedimientos flexibles de consulta. • Nuevo enfoque para sorprender en los foros: del terreno neutral al terreno común. • Autenticidad de reuniones y tareas. • Privilegiar y respetar las voces de los marginados y desaventajados.
<i>La tarea analítica</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis crítico de cómo llegamos a este punto. • Análisis de la exclusión y comunicación de los datos. • Crítica de los límites profesionales artificiales. • ¿De quién es el conocimiento que se tiene en cuenta? • Interrogación de nuestro enfoque del modelado de recursos y los supuestos que promueven los efectos perversos de la planificación política. • Revisión de estructuras y protocolos de la educación pública; llevar al público a la educación. • ¿Cuál es la naturaleza y la medida de la desigualdad? 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer asociaciones de investigación representativas y colaborativas. • Preparación de documentos preliminares de postura para estructurar la revisión y la reforma. • Explicar y tratar de conseguir revisiones culturales. • Aprender a trabajar con distintas administraciones, proveedores de servicios y personas de la comunidad.

<i>La tarea política</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Una idea común de la educación inclusiva y democrática y las consecuencias para todos los niveles de los ciclos políticos. • Alineamiento y coherencia dentro de las administraciones políticas y entre ellas. • Cuestionar las prácticas de las escuelas cuando manifiestan para tratar de sacar ventaja de las pruebas, la inspección y los resultados en la clasificación. • Construir el conocimiento del riesgo que esto encierra para los estudiantes y las comunidades. • Liderazgo en el currículum, la pedagogía y la evaluación. • Valores aceptados y examinar las implicaciones para la práctica. • Reconocimiento y eliminación de efectos políticos perversos. • Aportar otros conocimientos al cuadro. • Examinar los costes de facilitar una educación para el futuro en sociedades desiguales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construir una idea común de la educación inclusiva que pivote sobre el cuestionamiento de la exclusión y trascienda las necesidades educativas especiales. • Establecer una práctica democrática en el ciclo político. • Comunicar diferencias entre estándares y pruebas. • Reconsiderar el valor de las tablas de clasificación. • Disolver cuerpos caros, como la OFSTED (Inglaterra) que desvía recursos de la educación de los niños, implementar un plan de "crítico amigo" para ayudar a las escuelas y administraciones con procedimientos de revisión y mejora. • Establecer acuerdos políticos que revelen a los docentes, los padres y los estudiantes. • Renegeciar los presupuestos de educación y reconsiderar la idea de recurso y distribución para construir la capacidad de la escuela. • Aceptar el reto de la redistribución (para los estudiantes desaventajados y marginados), en vez de para los potentados). • Construir una idea compartida de la inversión social, el costo de la oportunidad, la beneficencia y el bienestar.
<i>La tarea educativa</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer unos valores y objetivos educativos que se incluyan en el currículum, la pedagogía, la evaluación y la organización escolar. • Establecer auténticas comunidades de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular el diálogo profesional y comunitario acerca de la finalidad y la forma de una educación inclusiva — un aprendizaje en democracia. • Construir los conocimientos, la confianza en sí mismo y el liderazgo intelectual del docente.

Tabla 8.4. Un plan de acción colectiva (continuación)

Tarea	Elementos	Acciones
La tarea educativa (continuación)	<ul style="list-style-type: none"> • Instar el liderazgo intelectual como función del educador crítico. • Considerar los requisitos curriculares, pedagógicos y de evaluación para una educación democrática que promueva la participación cívica y la comprensión crítica. • Formación del profesorado para una educación democrática. • Aulas para un aprendizaje innovador para todos. • Comprender el equilibrio entre "impartición" y "medida". • Educación para vivir en el mundo y cambiarlo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Restablecer la diferencia y la diversidad en las escuelas —reconocer las siluetas. • Reducir la confianza en las necesidades educativas especiales a medida que se acelera la reforma global de la educación. • Construir una cultura de desarrollo profesional continuo. • Establecer un sistema de conversaciones y toma de decisiones educativas que incluyan la comunidad, en vez de excluirla. • Restablecer el riesgo y el error como elementos fundamentales de la innovación y el aprendizaje.
La tarea de los valores	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer el tipo de comunidad que queremos que ejemplifiquen nuestras escuelas. Comunidades que reconozcan, representen, autoricen y aprendan de la diferencia. • Construir una idea de la violencia institucional y la dominación cultural y su articulación a través de los ritos y prácticas de la escolaridad: currículum, pedagogía, evaluación y disposición física de las escuelas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Llegar a conocer la comunidad. • Construir un marco de referencia para la escuela/aula de los valores para vivir, aprender y trabajar juntos que honre la diferencia, comprenda el prejuicio y enrola a los jóvenes para adquirir los conocimientos, destrezas y la disposición para eliminar los prejuicios.

La tarea restauradora

Prioridades

Como ocurre en todas partes, la educación inclusiva en el Estado australiano de Queensland ha sido un área de confrontación entre las partes interesadas. Las negociaciones entre las escuelas, el ministerio del Estado, el sindicato de profesores de Queensland, los docentes y los padres suben de tono con frecuencia y a veces llegan a las páginas de *The Courier Mail* (el diario que llega a todo Queensland) o a las audiencias de la Human Rights and Equal Opportunities Commission. La confianza es una de las primeras bajas en estas materias. Me parecía que había que establecer foros en donde las personas pudieran poner sobre el tapete los problemas y entablar diálogos respetuosos. Con esa finalidad, invité a algunas personas que había conocido de Queensland Parents of People with a Disability⁵⁴ (QPPD), una organización de apoyo creada a principios del decenio de 1980 para que vinieran a comer conmigo en la Education House. Para sorpresa mía, me dijeron que era la primera vez que estaban allí, era la primera invitación que recibían para dialogar sobre intereses mutuos. Me parecía que se habían perdido muchas oportunidades. ¿Quién mejor para hablar de las necesidades y aspiraciones de los niños con discapacidad que los mismos niños y sus padres?

A continuación de ello, sugerí a la ministra de Queensland, Anna Bligh, que formara un Ministerial Advisory Committee on Inclusive Education que reuniera a representantes de la Queensland Teachers' Union, la Catholic Education Office, la QPPD, Education Queensland, el sector de las Independent Schools, el Queensland Council of Parents and Citizens Association, las asociaciones de directores escolares de primaria y secundaria, la Association of Special Education Administrators en Queensland⁵⁵. Se invitó al Ministerial Advisory Committee a que abordara cuestiones clave correspondientes al establecimiento de una educación más inclusiva en Queensland e hiciera una serie de recomendaciones a la ministra. El catedrático John ELKINS fue invitado a presidir el Advisory Committee.

Aunque tengo sentimientos encontrados acerca de los resultados de este trabajo, fue un importante paso restaurador. El objetivo era sentar a la mesa a todas las partes, facilitar un foro respetuoso para la representación directa de todas las voces del sistema y establecer una política para el futuro, en vez de limitarse a responder a las crisis.

Principios

Hay algunos principios importantes que orientan este interesante trabajo restaurador. En primer lugar está asegurar la representación directa de todas las partes, en especial las que hasta ahora habían quedado marginadas y silenciadas.

En segundo, la adhesión a los procedimientos democráticos, creando un plan relevante que se trata con seriedad y urgencia. En tercer lugar está el intento de promover la confianza en sí mismos de los agentes menos poderosos de la mesa. En cuarto lugar, está garantizar que se dedique tiempo a clarificar los significados y los objetivos de la educación inclusiva y a establecer un lenguaje que trascienda el de las necesidades especiales. En relación con este punto, se encontraban los intentos no muy sutiles para establecer la educación inclusiva como una materia de la reforma de la educación general que incorporar al currículum, la pedagogía, la evaluación y la organización escolar. Nunca se pretendió que fuese un foro para reorganizar el trabajo de la educación especial para los estudiantes discapacitados.

He utilizado este ejemplo para describir principios y procedimientos. Algo parecido estaba ocurriendo en Queensland con el trabajo de "Partners for Success" sobre la educación indígena. Conviene señalar que, aunque he presentado una iniciativa de ámbito estatal en los niveles superiores de la burocracia, el proceso restaurador es también importante para avanzar en los niveles de escuela y de aula. Los mismos principios se aplican y los mismos procedimientos pueden desarrollarse para las prácticas locales o con sensibilidades locales a las prácticas de cambio. Los elementos clave son una participación amplia y representativa, el reconocimiento de los derechos de los hasta ahora excluidos o marginados, unos procedimientos democráticos, el establecimiento del respeto, la confianza y la cooperación en la empresa educativa.

Nada de esto se produce espontáneamente. Hacen falta agentes que acerquen a las personas a los nuevos foros y que construyan el conocimiento a través de comunicaciones compartidas. Pueden movilizarse equipos de docentes. Hay que invertir tiempo y recursos, pero los beneficios potenciales son considerables.

La tarea analítica

Prioridades

No infero que las administraciones educativas de todo el mundo, las asociaciones profesionales de los docentes, las autoridades responsables de la evaluación y de las titulaciones o las escuelas, no hayan sido analíticas en el cumplimiento de sus obligaciones. Lo han sido. Cada una de ellas pone mucho interés en garantizar una instantánea de rendimiento que detalle la matrícula de alumnos, los perfiles y proyecciones de los estudiantes, los datos relativos al profesorado y sus títulos, el rendimiento académico, las estadísticas escolares para revisión interna y para las proyecciones relativas a las necesidades de recursos y establecimiento de prioridades presupuestarias. Distintas áreas

de la burocracia educativa construyen y revisan sus propios datos al presentar sus proyectos y sus peticiones de recursos. El trabajo analítico se refleja en escuelas y aulas.

La prioridad inmediata para la tarea analítica no es una petición para el establecimiento de la investigación como un elemento clave de los planes del trabajador educativo sino, en cambio, la petición de su reorientación. De ahí que me interesara de modo especial examinar los patrones diagnósticos y de clasificación y ver qué tendencias y cuestiones surgen antes de distribuir los recursos para las necesidades educativas especiales con el fin de satisfacer los niveles ascendentes de necesidades. Podría ponerse sobre el tapete un conjunto diferente de cuestiones para plantear qué patrones cambiantes de clasificación de conducta podrían expresarse. ¿Buscamos déficit individuales? ¿Buscamos problemas en las relaciones con las escuelas o en el rendimiento de las mismas? ¿Buscamos indicadores de pobreza y privilegio? ¿Cómo podríamos responder de manera que construyamos las capacidades de las escuelas para abordar la diferencia? ¿Podemos construir una amalgama de un modelo de distribución de recursos de necesidades individuales en el que haya requisitos particulares para mantener el acceso y la participación con un programa de reforma escolar y construcción de capacidades? ¿Qué destrezas analíticas distintas podríamos poner sobre el tapete? Si queremos evitar los efectos perversos de un modelo de distribución dominado por las necesidades educativas especiales, ¿quiénes deben estar en la mesa de investigación para marcar la diferencia?

¿Cómo podemos establecer asociaciones de investigación que reconozcan y construyan el liderazgo intelectual de los trabajadores docentes? ¿Cómo apoyamos a las personas marginadas en y a través de la educación para construir sus datos para tenerlos en cuenta y responder a ellos? ¿Cómo dar valor a las ofertas de investigación y a la crítica abierta para una respuesta general? Estas cuestiones son más indicativas que exhaustivas y conducen directamente o están entrelazadas con la tarea política.

Principios

Es importante construir análisis que amplíen nuestra comprensión de la exclusión en los sistemas educativos y, en particular, perfiles demográficos. Desde este punto, sería posible construir una orientación de investigación hacia la mejora de la exclusión, la falta de compromiso y el fracaso. La investigación debe construirse en torno a un principio de cambio de la arquitectura de la escolaridad, y no me refiero solo al entorno construido en aras de la inclusión. Tenemos que esforzarnos más, preguntándonos cómo pueden innovar las escuelas para mantener a sus estudiantes y depender menos de instalaciones externas y derivaciones de alumnos.

La tarea política

Prioridades

La planificación política tiene que proceder a partir de unas ideas más claras de la exclusión del porfolio, sectores del Gobierno y organismos de la comunidad. La educación inclusiva tiene que redefinirse, de manera que se separe de las necesidades educativas especiales y forma parte de la motivación para la reforma de la educación general.

El marco político tiene que comprometerse de forma seria con la articulación del fracaso escolar, la desventaja y la pobreza. Esto varía según las administraciones, pero sigue siendo un reto para todas.

Los planificadores de la política deben modificar sus ideas acerca de que el mayor rendimiento en las pruebas de lectoescritura y aritmética funcionales constituyen la medida del rendimiento de la escolaridad. Hacen falta lecciones para mejorar el alfabetismo de la evaluación para que puedan discernirse las diferencias entre tests, estándares y evaluación para el aprendizaje.

La profesionalización de los docentes en las áreas de la pedagogía, la evaluación, el currículum y la reforma escolar es urgente. La diferencia entre objetivos de rendimiento, marcos de rendición de cuentas y aprendizaje organizativo es una prioridad para su incorporación a la reforma de la política. De este modo, pueden desviarse recursos de unas costosas medidas de inspección hacia los programas educativos, el desarrollo profesional de los docentes y las comunidades y a la construcción de redes de apoyo al aprendizaje que estimulen la innovación y el desarrollo organizativo.

Principios

Los principios de coherencia y alineamiento son esenciales. Hay que tenerlos en cuenta para asegurarse de que unas iniciativas políticas no comprometan otras. Y, si lo hacen, hay que dirigir la energía política al alineamiento para el rendimiento educativo y la inclusión.

Todo esto no supone que las administraciones deban comenzar su trabajo desde cero. Existe un impresionante depósito internacional de investigación al que puede accederse para ayudar a realizar los análisis locales. Deben distribuirse informes de situación para construir el conocimiento y la discusión dentro de cada administración y entre ellas.

Habría que conseguir que los docentes, los padres y los estudiantes participaran en los procesos políticos. A sabiendas de que la política se hace a todos los niveles, los autores políticos tienen que elaborar marcos de implementación que sean inclusivos y permitan compromisos recíprocos sobre el significado y el lenguaje, las metas y los resultados.

La tarea educativa

Prioridades

Hay que incorporar la educación inclusiva como objetivo y como estrategia en el plan general de reforma de la educación. Hay que ampliar la medida de la educación para restablecer el valor del aprendizaje socialmente conectado, de la innovación, de la creatividad, del entendimiento crítico, de la mutualidad en los procesos de aprendizaje, de la enseñanza y el aprendizaje conectados y temáticos, de la evaluación continua y de la recopilación de porfolios, con preferencia sobre las pruebas de carácter trascendental.

Los docentes necesitan más incentivos y estímulos para aprender a lo largo de su carrera profesional y que se los instituya como líderes educativos en sus comunidades (escuelas, asociaciones profesionales y el barrio). Hay que ser coherentes para mejorar la pedagogía y la evaluación y, mediante una refundición de las prioridades educativas, hay que disuadir a los docentes de que suspendan la enseñanza y el aprendizaje para dedicarse a preparar a los niños para las pruebas.

La educación inclusiva debe considerarse en la escuela como un asunto de todos. Educar a las comunidades con respecto a la exclusión es crítico. Es preciso reconectar la equidad con la educación en general para evitar que ésta se reduzca a una alfabetización funcional. La mejora de las puntuaciones en un test de lectura no garantiza la equidad. La alfabetización crítica es un objetivo más sostenible.

Para construir la idea de la educación y de la escolaridad como un aprendizaje democrático será necesario que las escuelas repiensen los enfoques de la planificación curricular, la pedagogía y la toma de decisiones.

Principios

En resumen, esto es sencillo. Vuelvo sobre el trabajo de Mike ROSE, Basil BERNSTEIN, Alain TOURAINE, Michael APPLE y James BEANE, y de Art PEARL y Tony KNIGHT⁴¹. La escuela debe facilitar una educación en democracia. Esto opera en diversos niveles. En primer lugar, la provisión de una educación obligatoria de masas es, en sí, una iniciativa democrática. Sin embargo, la forma, el contenido, los procesos y las culturas de esa escolaridad pueden subvertir la intención democrática. Lo he detallado detenidamente mediante las exclusiones documentadas en este libro. La capacidad de comprometerse críticamente con sus estudiantes del mundo requiere conocimientos, destrezas y disposiciones. Se pone aquí el énfasis en el entendimiento crítico y, en consecuencia, presupone un currículum de compromiso con el mundo. Evidentemente, la inclusión es una

característica del aula democrática y eso tiene implicaciones curriculares, pedagógicas, en la evaluación y organizativas a medida que las escuelas acometan la reforma.

He asumido una postura basada en principios que se aparta de la imaginación educativa neoliberal. El individualismo competitivo produce una cultura que acepta la inevitabilidad y las justificaciones de la injusticia y el elitismo. Este es el tipo de educación que nos condena a seguir padeciendo los principales problemas de nuestra época: división sectaria, degradación ambiental, aumento de las distancias entre ricos y pobres, racismo, xenofobia, discriminación por discapacidad, sexismo y homofobia.

La tarea de los valores

Prioridades

Aunque los elementos del plan que preceden representan unos valores particulares, he señalado éstos como un elemento independiente del plan. Utilizo "valor" de dos maneras. La primera consiste en reenfatar la importancia de la tarea de restablecer el valor para quienes no han sido valorados por o en las escuelas. A menudo se describe la escuela como un centro comunitario. En cuanto tales, las escuelas pueden representar comunidades divididas por los privilegios y la pobreza, la competición y la ambición personal, el racismo y el prejuicio, y el olvido. Las comunidades representan y reproducen la indiferencia colectiva de la que he venido hablando. Tenemos la oportunidad de construir comunidades que reconozcan y representen a otros que han sido rechazados, de construir ricas comunidades de aprendizaje en la diferencia.

En segundo lugar, enuncio los valores como un elemento del plan para insistir en la necesidad de que la postura de las escuelas sobre sus valores sea inequívoca e integren esos valores en el curriculum, la pedagogía, la evaluación y la organización. Los valores tienen que estar representados en la cultura de la escuela y articulados a través de la misma.

Principios

La educación y la organización democráticas presuponen el valor del reconocimiento, la representación, el respeto, la confianza, la colaboración, la resolución pacífica del conflicto, la presencia y el reconocimiento de todos, la decisión informada y participativa... y la lista sigue adelante. En pocas palabras, estoy proponiendo que la escuela debe ejemplificar y ser un bloque de construcción de la mejora social, sin aceptar la desigualdad y la injusticia como algo natural ni como un bien social.

Razones para estar animados (con nuestro agradecimiento a Ian Dury)

Hay diversas razones para sentirnos esperanzados. Tropezamos con investigaciones y prácticas que se apartan de lo habitual. Hace años, estuve con Chris SARRA, un educador indígena australiano, cuando era director de la Cherbourg Community School. Chris se había trasladado a la escuela con su esposa Grace, maestra también, para afrontar el reto de insuflar nueva vida en una escuela y una comunidad echadas a perder. Adoptaron el mantra organizador: *Strong and Smart*, y acudieron a trabajar con la comunidad y mediante ella para recuperar una fuerte y vibrante cultura aborígen que impregnaba todos los aspectos del programa educativo. Estaban convencidos de que los niños podían tener éxito y lo conseguirían y que la historia de bajo rendimiento, desinterés, absentismo, profunda alienación y dudas acerca de sí mismos era un legado de la educación racista. Se exhortó a los niños aborígenes de la Cherbourg para que buscaran su fortaleza mediante una visión de la identidad aborígen diferente de la de los estereotipos racistas. También se les urgió para que entendieran la necesidad de ser inteligentes con el fin de superar el reto del mundo exterior a la escuela. Chris quería apoyo para hacer un filme sobre la escuela. Dar publicidad al éxito es una táctica importante para construir la confianza y la creencia en sí mismos. La escuela dio la vuelta a los números del absentismo y el rendimiento académico. Esto se logró merced a los riesgos calculados y a la innovación, la audacia de construir un curriculum culturalmente específico y rico, una pedagogía solvente y una auténtica evaluación. Chris rechazaba el descenso de las expectativas y la denominación de "educación indígena". Ahora, hay una vibrante red *Strong and Smart* por toda Australia y el *Smart and Strong Institute* ostenta el liderazgo de la educación inclusiva para los estudiantes aborígenes, los de la isla del estrecho de Torres y todos los estudiantes australianos.

Hace mucho tiempo que el Royal Children's Hospital de la ciudad meridional australiana de Melbourne mantiene su compromiso de clases para los niños cuya escolaridad se ve interrumpida por la enfermedad. La escuela se trasladó del suburbio de Mt. Eliza, a la orilla del mar, a su sede hospitalaria de Parkville, inaugurándose oficialmente en 1969. Como las escuelas hospitalarias de muchas administraciones, la escuela quedó bajo la autoridad administrativa de la Division of Special Services del Victorian Department of Education. Se trataba de una escuela especial cuyo personal docente tenía que ser de educación especial. Esto solo tiene sentido si la administración responsable se encarga de las instalaciones educativas periféricas.

La escuela se clausuró en 2008 para dar paso al Royal Children's Hospital Education Institute. Las fundadoras del RCH Education Institute, Glenda STRONG y Julie GREEN, ejemplifican el cambio radical del pensamiento sobre la educación y la organización imaginado en el plan de tarea. Los centros de atención

dejaron de ser la educación compensatoria y los niños como pacientes. Había una determinación clara de mantener conectados a los niños con el aprendizaje y con las escuelas, tanto en enfermedades cortas como de larga duración. La tecnología era el bloque fundamental de la arquitectura de la nueva escuela, en la que el estudiante podía entrar en contacto con un maestro de algún otro lugar del Estado en tiempo real. De este modo, entraban en las aulas para participar en las lecciones que se desarrollaban. Se hizo la inversión en tecnología y en la adquisición de las destrezas necesarias para el profesorado, con el fin de llevar a cabo esta reconexión con el aprendizaje y la inclusión en el mismo.

El RCH Education Institute ha asumido con toda seriedad que el aprendizaje forma parte de su propio desarrollo. Trabajando con universitarias como Lyn Yates y Julianne Moss, de la University of Melbourne, se han conseguido importantes ayudas a la investigación para crear treinta y nueve estudios de casos de menores ingresados en el hospital para estudiar sus percepciones e incorporar esta nueva información a la construcción de programas de educación inclusiva que mantengan conectados a los menores en situaciones difíciles, promuevan la salud y aumenten el bienestar. El RCH Education Institute es también un punto de enlace para los equipos multidisciplinares de salud y de educación para construir una cultura de aprendizaje que abarque todas las dimensiones de la actividad del hospital. El RCH Education Institute fue para mí una sorpresa, cuando lo imaginaba anclado en el modelo de la educación especial y sumido en él.

Estos dos ejemplos podrían complementarse con estampas inspiradoras de todo el mundo de las escuelas reales que operan sometidas a dificultades extremas. Mithu ALUR, una investigadora india, maestra y madre de Malini Chib, una joven activista con discapacidad que ha cosechado importantes éxitos, tiene una historia asombrosa que contar acerca de cómo muchas mujeres indias que trabajan con marginados sociales que viven en extrema pobreza en Bombay han construido su escuela y promovido el orgullo y la confianza en sí mismos de las madres y padres para devolver a sus hijos al mundo⁴². Al establecer asociaciones internacionales con sus colegas Michael BACH y Vianne TIMMONS, de Canadá, Mithu nos recuerda la mutualidad global y local del proyecto de inclusión. Los proyectos que se extienden ahora por el subcontinente indio se han traducido en la provisión de educación a unos niños que, de no ser así, hubiesen permanecido sin escolarizar. Este trabajo ha iniciado también la lenta y a menudo dolorosa labor de cambiar las actitudes hacia los niños discapacitados y de modelar el currículum y la pedagogía que demuestran la educabilidad de todos los niños. Mithu ALUR ha luchado también para conectar a investigadores y educadores de todo el mundo con este trabajo, de manera que las lecciones de los proyectos puedan ser útiles para otros y para construir la responsabilidad colectiva del mantenimiento de la obra.

Los lectores podrán añadir muchas más historias y ejemplos de práctica inclusiva que destaquen la determinación para enfrentarse a la injusticia, reducir

las distancias en aumento entre los ricos y los pobres, cambiar los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje y construir un plan de reforma escolar basado en los principios de la democracia y la inclusión.

¿Cuándo lo queremos? ¿Quién lo quiere? ¿Somos capaces? En la grabación de su concierto de Londres en 2009, Leonard COHEN anuncia que ha pasado mucho tiempo desde que subió a un escenario en Londres. "Hace catorce, quince años. Yo tenía sesenta: un crío con un sueño loco". Nunca es demasiado pronto ni demasiado tarde.

Comencé este capítulo con una referencia a Daniel DORLING. Permítame invocar de nuevo para reflexionar sobre la profundidad de la desigualdad en las sociedades ricas:

... a la séptima parte de los niños se los califica hoy día con algo equivalente a delincuentes; un sexto de los hogares están excluidos de las normas sociales; un quinto de las personas consideran difícil o muy difícil arreglárselas en estos tiempos de prejuicios; un cuarto carecen de lo esencial, cuando hay suficiente para todos; un tercio viven en familias en las que alguien padece una mala salud mental. La fracción que finaliza esta serie de estadísticas se refiere a la capacidad de las personas de escoger formas de vivir alternativas y lo limitados que están esas opciones: la mitad carecen de voz y voto. En los EE.UU., casi la mitad de quienes son lo bastante mayores para votar optan por no hacerlo o no están autorizados⁴³.

Sostiene DORLING que ha aumentado la apatía y se nos distrae tratando de ganarnos la vida y con la búsqueda sin fin del consumismo. Añade que, aunque nos ofenda la carencia de derechos de las mujeres y luchemos por garantizar su voto, nos envuelve ahora una sensación de inutilidad. Esta es la nube de la indiferencia colectiva.

Queremos que se reconozca la exclusión y estamos decididos a acabar con ella, pero sabemos que la tarea nos condena o nos privilegia con una vida de vigilancia. Todos debemos participar en ello y esto creará dificultades, luchas, tensiones y nuevas relaciones productivas. ¿Somos capaces? Solos no, no lo estamos.

Notas

⁴¹ La traducción de esta cita está tomada de la traducción al castellano de la obra de Henning MANKELL: *Kinesen: El chino* (trad. de Carmen MONTES CANO). Barcelona: Tusquets, 2008. (N. del T.)

⁴² DORLING, D. (2010): *Injustice: Why social inequality persists*. Bristol: Policy Press, pág. 1.

⁴³ Véanse: VINCENT, C. y BALL, S. J. (2006): *Childcare, choice and class practices: Middle-class parents and their children*. Londres: Routledge; BALL, S. J. (2003): *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. Londres: Routledge Falmer.

⁴⁴ BALLARD, K. (1999): *Inclusive education: International voices on disability and justice*. Londres: Falmer, pág. 176.

⁴⁵ SLEE, R. (2005): "Education and the politics of recognition: Inclusive education - an Australian snapshot". En: D. MITCHELL, (ed.): *Contextualizing inclusive education*. Abingdon: Routledge.

⁴⁶ "Para hacer que se realice la educación inclusiva". (N. del T.)

- ⁸ APPLE, M. W., AU, W. y GANDY, L. A. (2008): "Mapping critical education". En: M. W. APPLE, W. AU y L. A. GANDY (eds.): *The Routledge international handbook of critical education*. Nueva York: Routledge, pág. 16.
- ⁹ SAID, E. W. (2000): "Travelling theory reconsidered". En: E. W. SAID (ed.): *Reflections on exile and other literary and cultural essays*. Londres: Granta Publications, págs. 436-452.
- ¹⁰ *Ibid.*, pág. 437.
- ¹¹ BRANTLINGER, E. (2004): "The big glossies: How textbooks structure (special) education". En: D. BIKLEN (ed.): *Common solutions: Inclusion and diversity at the centre*. Nueva York: Syracuse University Press.
- ¹² BOOTH, T. y AINSWORTH, M. (2004): *Index for inclusion: Developing learning, participation and play in early years and childcare*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- ¹³ BERNSTEIN, B. (1996): *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Londres: Taylor & Francis (Trad. cast.: *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata, 1998).
- ¹⁴ Emplemos la expresión "tiempo fuera", traducción literal del *time-out* inglés, por estar incorporada al vocabulario psico pedagógico al uso. Se trata, en realidad, de una técnica de separación momentánea del grupo en condiciones de inactividad, sin posibilidad, por tanto, de recibir ningún tipo de reforzamiento, positivo o negativo, ni castigo. (N. del T.)
- ¹⁵ LEWIS, J. (1989): *Removing the grit: The development of special education in Victoria 1887-1947*. Tesis doctoral no publicada, Melbourne: La Trobe University.
- ¹⁶ NUSSBAUM, M. C. (2004): *Hiding from humanity. Disgust, shame, and the law*. Princeton: Princeton University Press, pág. 305. (Trad. cast.: *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz, 2006.)
- ¹⁷ Los estudios queer parten de la hipótesis de que la orientación sexual y la identidad sexual o de género son resultado de una interpretación social, por lo que no puede decirse que haya unos roles sexuales esenciales o biológicamente determinados de la naturaleza humana, sino formas socialmente variables de desempeñar uno o varios roles sexuales. (N. del T.)
- ¹⁸ DAWARA, M.: citado en: CONNELL, R. (2007): *Southern theory: The global dynamics of knowledge in social science*. Cambridge: Polity, pág. 89.
- ¹⁹ NUSSBAUM, M. C. (2006): *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership*. Cambridge: Harvard University Press, pág. 210. (Trad. cast.: *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós, 2006.)
- ²⁰ ARMSTRONG, F. (2003): *Spaced out: Policy, difference and the challenge of inclusive education*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- ²¹ Mike OLIVER, citado de una entrevista con los autores: ALLAN, J. y SLEE, R. (2006): *Doing inclusive education research*. Rotterdam: Sense Publishers, pág. 58.
- ²² KAUFFMAN, J. M. y HALLAHAN, D. P. (2005): *The illusion of full inclusion: A comprehensive critique of a current special education bandwagon* (2.ª ed.). Austril: Pro-Ed.
- ²³ EAGLETON, T. (1994): "Ideology and its vicissitudes in western Marxism". En: S. ZIZEK (ed.): *Mapping ideology*. Londres: Verso, pág. 193.
- ²⁴ ALLAN y SLEE (2006): op. cit.
- ²⁵ OLIVER, M. (1992): "Changing the social relations of research production?" *Disability Handicap and Society*, 7(2), págs. 101-114.
- ²⁶ NUSSBAUM (2006): op. cit., pág. 209.
- ²⁷ KNIGHT, T. (1975): "Locked-in or locked-out: The powerlessness of the student role. School determinants of delinquent behaviour". En: L. F. CLAYDON (ed.): *The urban school*. Melbourne: Pitman.
- ²⁸ HARGREAVES, A. y SHIRLEY, D. (2009): *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks: Corwin Press, pág. x.
- ²⁹ NUSSBAUM, M. C. (2010): *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press, pág. 6. (Trad. cast.: *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita las humanidades*. Madrid: Katz, 2010.)

- ³⁰ *Ibid.*, pág. 6.
- ³¹ DEWEY, J. (1916): *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Londres: Free Press. (Trad. cast.: *Democracia y educación*. Madrid: Morata, 2004.)
- ³² NUSSBAUM (2010): op. cit., pág. 10.
- ³³ PEARL, A. y KNIGHT, T. (1998): *The democratic classroom. Theory to inform practice*. Cresskill: Hampton Press.
- ³⁴ LUKE, A. (2003): "After the marketplace: Evidence, social science and educational research". *The Australian Educational Researcher*, 30(2), 87-107.
- ³⁵ EDUCATION QUEENSLAND (2001): "The New Basics Project, Brisbane, Queensland Government". <http://education.qld.gov.au/corporate/newbasics/> (acceso comprobado el 26 de marzo de 2012).
- ³⁶ LINGARD, B., MILLS, M. y HAYES, D. (2006): "Enabling and aligning assessment for learning: Some research and policy lessons from Queensland". *International Studies in Sociology of Education*, 16(2), págs. 83-103.
- ³⁷ PEARL y KNIGHT (1998): op. cit., pág. 3.
- ³⁸ TOURAINE, A. (2000): *Can we live together? Equality and difference*. Cambridge: Polity Press. (Trad. cast.: *¿Podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes*. Madrid: PPC, 1997.)
- ³⁹ SENNETT, R. (2004): *Respect: The formation of character in an age of inequality*. Londres: Penguin, pág. 21. (Trad. cast.: *El respeto: sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: 2009, 2ª edic.)
- ⁴⁰ WATSON, D. (2003): *Death sentence: The decay of public language*. Milson's Point: Random House Australia.
- ⁴¹ SENNETT (2004): op. cit., pág. 20.
- ⁴² KENWAY, J. (1990): "Education and the right's discursive politics". En: S. J. BALL (ed.) *Foucault and education*. Londres: Routledge. (Trad. cast.: *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata, 1994.)
- ⁴³ www.sarai.net/publications/readers/07-frontiers/176-186_longoni.pdf (acceso comprobado el 26 de marzo de 2012).
- ⁴⁴ Estoy muy agradecido a Kevin McDONALD por su generosidad al permitirme utilizar su presentación. Véase también: LONGONI, A., BRUZZONE, G. A., AGUERREBERRY, R. y LEBENGLUK, F. (2008): *El Siluetazo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- ⁴⁵ CHAPMAN, G., CLEESE, J., GILLIAM, T., IDLE, E., JONES, T. y PALIN, M. (1979): *The Life of Brian*. Guión cinematográfico. http://montypython.50webs.com/scripts/Life_of_Brian/23.htm (acceso comprobado el 26 de marzo de 2012).
- ⁴⁶ "Padres [y madres] de personas con discapacidades de Queensland". (N. del T.)
- ⁴⁷ Los organismos e instituciones nombrados son, respectivamente: la "Comisión Ministerial Asesora sobre la Educación Inclusiva", el "Sindicato de Profesores de Queensland", la "Oficina de la Educación Católica", QPPD, la administración educativa de Queensland (*Education Queensland*) "Escuelas independientes", el "Consejo de la Asociación de Padres y Ciudadanos de Queensland" y la "Asociación de Administradores de Educación Especial en Queensland". (N. del T.)
- ⁴⁸ ROSE, M. (1995): *Possible lives: The promise of public education in America*. Boston: Houghton Mifflin; BERNSTEIN, B. (1996): *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Londres: Taylor & Francis. (Trad. cast.: *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata, 1998); TOURAINE, A. (2000): *Can we live together? Equality and difference*. Cambridge: Polity Press. (Trad. cast.: *¿Podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes*. Madrid: PPC, 1997); APPLE, M. W. y BEANE, J. A. (2007): *Democratic schools: Lessons in powerful education* (2.ª ed.). Portsmouth: Heinemann; PEARL, A. y KNIGHT, T. (1998): *The democratic classroom: Theory to inform practice*. Cresskill: Hampton Press.
- ⁴⁹ ALUR, M. y BACH, M. (2010): *The journey for inclusive education in the Indian sub-continent*. Londres: Routledge.
- ⁵⁰ DORLING (2010): op. cit., pág. 307.