

© Roger SLEE

379. Z  
5632i  
2012  
C. 1

## La escuela extraordinaria

Exclusión, escolarización  
y educación inclusiva

*Brook*

UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
BIBLIOTECA



**Ediciones Morata, S. L.**

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

Título original de la obra:

*The irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education*

© 2011 Roger SLEE

All Rights Reserved. Authorized translation from English language edition published by Routledge, a member of the Taylor & Francis Group.

Esta obra ha sido publicada con una subvención del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para su préstamo público en Bibliotecas Públicas, de acuerdo con lo previsto en el artículo 37.2 de la Ley de Propiedad Intelectual.



Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar, escanear o hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra.

© EDICIONES MORATA, S. L. (2012)  
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid  
[www.edmorata.es](http://www.edmorata.es) - [morata@edmorata.es](mailto:morata@edmorata.es)

Derechos reservados  
ISBN: 978-84-7112-676-4  
Depósito legal: M-30998-2012

Compuesto por: Ángel Gallardo Servicios Gráficos, S. L.  
*Printed in Spain* - Impreso en España  
Imprime: LAVEL. Humanes (Madrid)  
Imagen de la cubierta por Mar del Rey, reproducido con autorización.

*A Jeanette, Carly y Rowan.*

UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
BIBLIOTECA

<sup>81</sup> ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1968): *Pygmalion in the classroom; teacher expectation and pupils' intellectual development*. Nueva York: Holt (Trad. cast.: *Pygmalión en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova, 1980).

<sup>82</sup> GOOD, T. L. y BROPHY, J. E. (1973): *Looking in classrooms*. Nueva York: Harper and Row.

<sup>83</sup> SLAVIN, R. E. (2009): *2 million children: Success for all* (2.ª ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.

<sup>84</sup> HARLEN, W. y MALCOLM, H. (1999): *Setting and streaming: A research review*. Edimburgo: Scottish Council for Research in Education.

<sup>85</sup> IRESON, J. y HALLAM, S. (1999): "Raising standards: Is ability grouping the answer?" *Oxford Review of Education*, 25(3), págs. 343-358.

<sup>86</sup> SIZER, T. R. y SIZER, N. F. (1999): *The students are watching: Schools and the moral contract*. Boston, Beacon Press.

<sup>87</sup> OLIVER, M. (2009): *Understanding disability: From theory to practice* (2.ª ed.). Basingstoke: Palgrave Macmillan; SNYDER, S. L. y MITCHELL, D. T. (2006): *Cultural locations of disability*. Chicago: University of Chicago Press; ARMSTRONG, F. y BARTON, L. (1999): *Disability, human rights and education: Cross-cultural perspectives*. Buckingham: Open University Press.

<sup>88</sup> BARTON, L. (1988): *The politics of special educational needs*. Londres: Falmer Press.

## CAPÍTULO 6

### De la segregación a la integración y a la inclusión, y vuelta (una repetición política)

Camina por uno de esos frondosos suburbios de Londres en los que la presencia de un hombre como él todavía atrae medias miradas curiosas de reojo. Su americana y su corbata animan a algunos de los transeúntes a relajarse un poco, pero él puede ver que otros suprimen a propósito el impulso a cruzar la calzada. Resulta dolorosamente claro que, en lo que concierne a otras personas, él, simplemente, no pertenece al conjunto en esta parte de la ciudad.

Caryl PHILLIPS: *In the Falling Snow*.

#### Introducción

Este capítulo continúa el análisis de la política educativa y mostrará de qué modo la política no ha conseguido con frecuencia asumir y movilizar nuevas formas de pensar acerca de los niños, la diferencia, el aprendizaje y la escolarización. En 1983, realizaron una entrevista a Michel FOUCAULT, que se publicó más tarde en la *University of Brussels Review*<sup>1</sup>, con el título: *What is called "punishing"?* En esa entrevista, reflexiona sobre sus razones para escribir *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. En ese contexto, hace algunas observaciones elocuentes sobre el cambio institucional:

... pero creo que, cuando uno se compromete en un proyecto de transformación o de renovación, no solo es muy importante saber cuáles son las instituciones y sus efectos reales, sino también qué clase de pensamiento las sostiene: ¿Qué elementos de ese sistema de racionalidad pueden aceptarse aún? Por otro lado, ¿cuál es la parte que merece apartarse, abandonarse, transformarse, etcétera? Es lo mismo que he tratado de hacer con respecto a la historia de las instituciones psiquiátricas.

Comenzar este capítulo en medio de nuestra consideración de la política es el reconocimiento de un cambio retórico de la integración a la inclusión. Es un recordatorio para continuar exponiendo redes de acontecimientos, teorías y prácticas que sostienen la exclusión, de manera que, siguiendo a FOUCAULT, podamos llegar a entender “el sistema de racionalidad” que airea la exclusión. Dicho llanamente, ha habido claros ajustes del lenguaje para sugerir un enfoque más inclusivo de la educación, pero el “sistema de racionalidad”, o nuestra forma de pensar, es notablemente estática.

Unos piensan que el paso de la integración a la inclusión puede considerarse trascendental; otros, como la continuación de prácticas antiguas bajo la capa de un nuevo léxico<sup>2</sup>. La mejor manera de describir las políticas de integración es utilizando el término “absorción”<sup>3</sup> de BERNSTEIN. Para BERNSTEIN, la inclusión es un derecho fundamental y requisito para una educación democrática. Explica meticulosamente las complejas propiedades de la inclusión y advierte contra la absorción o asimilación como representante de la inclusión<sup>4</sup>. Sus advertencias subrayan las críticas surgidas del movimiento a favor de la discapacidad de lo que originalmente llamara Wolf WOLFENBERGER teorías y prácticas de normalización previas al establecimiento de la expresión más inocua: “valorización del rol social” (VRS)<sup>5</sup>. A este respecto, BERNSTEIN y, por implicación, también OLIVER, en su crítica de la VRS, están de acuerdo con TOURAINE<sup>6</sup>. Rechaza la comunitarización liberal como fuerza conservadora que menoscaba la democracia. Como dice TOURAINE, tal como observamos antes en el libro:

La lucha por la liberación de las minorías culturales puede llevar a su comunitarización o, en otras palabras, su subordinación a un poder cultural autoritario<sup>7</sup>.

La educación inclusiva, como queda demostrado por las deficiencias de la integración en Australia y de la escolarización ordinaria en los EE.UU., no se consigue mediante dispensas caritativas a las minorías excluidas. No tiene que ver con el movimiento de personas desde su ubicación en los márgenes sociales a unas instituciones sin cambios. Hacerlo así rediseña los límites para la contención de las personas marginadas. La violencia estructural se profundiza. La integración requiere que los objetos de la política olviden su categoría anterior como intrusos y se acomoden en unos medios institucionales que continúan siendo profundamente hostiles. Existe la expectativa de que asumirán una presencia invisible cuando acepten el orden cultural dominante. McLAREN señala que la asimilación neoliberal está organizada en torno a un grado de amnesia social:

La diversidad que de alguna manera se constituye como un conjunto armonioso de esferas culturales inocuas es un modelo conservador y liberal de multiculturalidad que, a mi modo de ver, merece ser abandonado porque, cuando intentamos que la cultura sea un espacio no perturbado de armonía y de acuerdo en el que las relaciones sociales existan con formas culturales de acuerdos ininterrumpidos, suscribimos

una forma de amnesia social en la que olvidamos que todo el conocimiento se forja en historias que se representan en el terreno de los antagonismos sociales<sup>8</sup>.

En consecuencia, la educación inclusiva requiere que busquemos formas de entender la exclusión desde las perspectivas de quienes son devaluados y convertidos en marginales o excedentes por la cultura dominante de la escuela ordinaria<sup>9</sup>. GIROUX denomina a estas personas “poblaciones excedentes”, las bajas del neoliberalismo. Su prosa directa nos devuelve a la economía política de la exclusión y a la arquitectura de la indiferencia colectiva:

Las variadas poblaciones devaluadas y convertidas en desechables bajo el neoliberalismo ocupan un espacio globalizado de política implacable en la que las categorías de “ciudadano” y “representación democrática”, que en otra época formaban parte de la política nacional, ya no se reconocen. En el pasado, las personas marginadas por clase social o raza podían esperar al menos un mínimo de apoyo del estado social, bien a través de un conjunto de provisiones sociales limitadas, bien de los empresarios que reconocían que todavía tenían algún valor como parte de un ejército de mano de obra desempleada. Esto ya no es cierto. Bajo la implacable dinámica de la ideología neoliberal, se ha producido un cambio que aleja la posibilidad de salir adelante económicamente y vivir una vida digna, para afrontar la tarea mucho más terrible de luchar para seguir con vida<sup>10</sup>.

Como he sostenido a lo largo de este libro, las administraciones educativas son cómplices en la tarea de calibrar y categorizar a los jóvenes para los futuros sociales o desenlaces sociales. La educación inclusiva no es un problema técnico que resolver mediante un conjunto de medidas compensatorias, sean adaptaciones curriculares, la disposición física de la escuela, la forma de la prueba y la provisión de ayudantes para interpretar lo mejor que puedan las instrucciones del maestro. Esos enfoques, como veremos en este capítulo, no llegan a cuestionar la arquitectura de la exclusión. La educación inclusiva debe declararse como una empresa mucho más radical y creativa. Es, simultáneamente, una táctica y una aspiración. Es también una declaración de valor.

NORWICH deja constancia de su preocupación porque la estipulación de la inclusión “... como un concepto universal que representa un valor ‘puro’, que no admite grados, condiciones ni límites, conduzca a un callejón sin salida conceptual”<sup>11</sup>. En cambio, presenta lo que llama un enfoque dilemático para afrontar las dificultades de buscar la inclusión en el campo de la discapacidad que se construye minuciosamente mediante la reconsideración de los marcos de referencia legales, políticos y filosóficos presentados por Martha MINOW<sup>12</sup>, Robert DAHL<sup>13</sup>, Isiah BERLIN<sup>14</sup>, GOODHART<sup>15</sup> y STOCKER<sup>16</sup>. También menciona, a través de la interpretación de TERZI<sup>17</sup>, la conceptualización de un enfoque de capacidad para abordar la diferencia y la desigualdad de Amartya SEN y Martha NUSSBAUM.

El enfoque de la capacidad sostiene que la igualdad y las disposiciones sociales deben evaluarse en el espacio de las capacidades o aptitudes, es decir, en el espacio

de las libertades reales que tienen las personas para lograr un funcionamiento valioso que es constitutivo de su bienestar<sup>18</sup>.

En *Rationality and freedom*, SEN destaca una idea diferente de pobreza y de privación que aborda la capacidad o "... la falta de oportunidad que tiene una persona para llevar una vida mínimamente aceptable, que puede estar influida por una serie de consideraciones, incluyendo, por supuesto, la renta personal, pero también características físicas y ambientales"<sup>19</sup>. Esto puede incluir variables como el acceso a una educación que conduzca a destinos sociales viables o el acceso a la atención sanitaria. El autor revisa la idea de la capacidad y la libertad con referencia específica a la discapacidad en *La idea de la justicia*. Examina aquí el "handicap adquisitivo" y su magnificación mediante el "handicap de la conversión"<sup>20</sup>. Citando el estudio de la pobreza en el Reino Unido de KUKLYS<sup>21</sup> en 2004, revela que, mientras que el 17,9% de las personas vivían en familias con ingresos por debajo de la línea de pobreza, "si se centra la atención en los individuos de familias con un miembro discapacitado, el porcentaje de esos individuos que viven por debajo de la línea de la pobreza es 23,1%"<sup>22</sup>.

Esta diferencia de unos 5 puntos porcentuales refleja en gran medida el *handicap* de renta asociado a la discapacidad y la asistencia a los discapacitados. Si ahora se introduce el *handicap* de conversión y se tiene en cuenta la necesidad de más ingresos para aliviar las desventajas de la discapacidad, la proporción de individuos de familias con miembros discapacitados salta a un 47,4%, una diferencia de cerca de 20 puntos porcentuales sobre la porción de individuos que están por debajo de la línea de pobreza (17,9%)...<sup>23</sup>

Observamos aquí las intersecciones de la desventaja, el multiplicador de la desigualdad y el concepto de la igualdad de capacidad. La justicia no se consigue por la identificación del mérito a través de una educación liberal y el avance de los individuos que lo merecen. El reconocimiento de la desventaja y la injusticia, seguido de la redistribución de recursos son tácticas clave para reducir la exclusión. La inevitabilidad del compromiso incorporado a un enfoque dilemático de la educación inclusiva es una opción conservadora que no alterará las relaciones de desigualdad. Daniel DORLING lleva más allá este razonamiento proponiendo que las articulaciones presentes del elitismo en la educación y la organización social han establecido la visión de que la exclusión es inevitable, necesaria e inmodificable<sup>24</sup>. Si tenemos en cuenta la investigación de CRAWFORD en Canadá, que señala la menor probabilidad de que la educación especial segregada permita la transición a la mano de obra asalariada<sup>25</sup>, nos vemos obligados a repensar las afirmaciones neoliberales acerca de la inserción en la educación especial segregada como una cuestión de elección o una respuesta humana a la cultura poco acogedora de la escuela ordinaria. Ninguna opción es viable; la elección solo existirá mediante la reforma radical de la escuela ordinaria, de manera que la inclusión se convierta en una opción viable.

La aplicación que hace NORWICH de un enfoque dilemático de las cuestiones de la discapacidad y la diferencia en educación tiene una serie de elementos útiles para construir estrategias para el cambio, pero, en su centro (quizá por omisión) parece haber un conservadurismo nacido de la insuficiente interrogación de los fundamentos de las necesidades educativas especiales y la estructura y las culturas de la escolarización.

### **De la integración a la inclusión**

Cuando, a finales de la década de 1980, se declaró que la práctica de la integración era "intrínsecamente asimilacionista"<sup>26</sup>, se hicieron algunas distinciones importantes. Jenny CORBETT y yo reflexionamos sobre los defectos de la política de integración de la época:

Es fundamental que estemos atentos a la necesidad continua de protección contra la reducción conceptual y práctica de la inclusión en cuanto versión de la integración de esta década. La integración es intrínsecamente asimilacionista. Se adhiere firmemente a la idea tradicional de tipos ideales, tanto de personas como de instituciones. Según este modelo, se hace hincapié en el déficit, el diagnóstico, la categorización y el tratamiento individual<sup>27</sup>.

Distinguíamos la educación inclusiva de la integración señalando que la primera es un proyecto de lucha política y cambio cultural y que la segunda, aunque genere tensiones políticas, no cuestiona la cultura dominante.

Para el integracionista, el reto estriba en cómo regular el flujo de estudiantes diferentes:

- qué grupos ingresan en la escuela ordinaria;
- qué recursos adicionales serán necesarios para mantener a estos estudiantes con defectos y difíciles en la escuela ordinaria (aunque en los márgenes);
- qué entornos especiales ocuparán fuera de la educación ordinaria<sup>28</sup>.

La educación inclusiva era y sigue siendo, para muchos activistas e investigadores, un intento de insinuar un discurso y un enfoque democráticos en las decisiones educativas. Las formas alternativas de ver las cuestiones de la discapacidad y el fracaso escolar desplazan la teoría y las prácticas educativas especiales tradicionales que enfatizaban el defecto, el diagnóstico experto y la corrección. La diferencia no solo se considera natural, sino que se promueve como valor educativo y social. Por tanto, los beneficiarios de la inclusión no son solo las personas a las que hayamos considerado dignas de ingresar en la escuela. La educación inclusiva, que rechaza la lástima y la caridad, nos hace a

todos más cultos socialmente y nos enseña que la injusticia no es una característica de las leyes de la naturaleza. La injusticia y la exclusión se construyen y sostienen por las elecciones que hacen personas con poder. La educación inclusiva no es, en consecuencia, una formulación de ideas acerca de las necesidades educativas especiales, sino una teoría y una táctica de la reforma educativa y social.

En consecuencia, el plan es audaz. Las culturas de la escuela inclusiva requieren cambios fundamentales en el pensamiento educativo sobre el alumnado, el currículum, la pedagogía y la organización escolar<sup>29</sup>. La idea de que la educación inclusiva se refiere a colocar a los niños con discapacidad en las escuelas ordinarias tal como están es reduccionista. La evidencia de la exclusión permanente de la escuela en Inglaterra es abundante<sup>30</sup>. Aunque se haya conseguido mantener estático en el tiempo el volumen aparente de exclusiones para cumplir los objetivos, la exclusión es opaca. La expansión de formas alternativas de educación para los alumnos y alumnas difíciles o perturbadores apunta a una exclusión oculta. En su informe de 2009 al Gobierno Brown en Inglaterra sobre las necesidades educativas especiales y la confianza de los padres en el sistema, Brian LAMB revela que las unidades de remisión de alumnos, en las que el 75% de los estudiantes están oficialmente declarados como alumnos con perturbaciones emocionales o con trastornos de conducta, son poco más que escuelas especiales segregadas de hecho. Como la consecución del objetivo de vuelta a la escuela ordinaria es improbable, la unidad de remisión de alumnos representa una forma de exclusión. La exclusión permanente, la suspensión, la exclusión en el centro y las "exclusiones no oficiales" ponen de manifiesto la intransigencia de la desafección. Teniendo en cuenta las permanentes y desproporcionadas tasas de exclusión de niños caribeños en Inglaterra, desde el trabajo de TOMLINSON<sup>31</sup>, hace unos treinta años, hasta el más reciente de GILLBORN<sup>32</sup>, el racismo estructural aparece con más claridad. Dice GILLBORN<sup>33</sup> que era seis veces más probable que resultaran excluidos los estudiantes caribeños negros en Inglaterra, en la década de 1990, que los estudiantes blancos. Basándose en los informes más recientes de la Ofsted y del DfES sobre la exclusión de los alumnos negros, concluye que:

... hay pruebas convincentes de que la excesiva presencia de estudiantes afrocaribeños en las exclusiones es el resultado de un tratamiento más duro de la escuela y no tanto de simples diferencias de conducta de los estudiantes<sup>34</sup>.

La educación inclusiva apela a nuestra capacidad de reconocer y comprender la mecánica de la exclusión. Nos invita a trabajar poco a poco hacia nuestra propia reconstrucción y la de nuestros enfoques de la educación coherentes con los contextos y las poblaciones cambiantes de los nuevos tiempos.

En las dos décadas pasadas, ha habido un abandono global simultáneo del uso de la integración con descriptor político en las administraciones educativas

y se ha producido la adopción de la expresión "educación inclusiva". El cambio del lenguaje de la política ha recibido el apoyo de diversas fuentes. Ciertas organizaciones supranacionales, como la UNESCO, la UNICEF, la OCDE, el Banco Mundial y el Asian Development Bank han desarrollado cada vez más programas Education For All (EFA) bajo la rúbrica de la "educación inclusiva". Las convenciones de los derechos humanos, incluyendo la Convention on the Rights of Persons with Disabilities y la aprobación de legislaciones antidiscriminatorias y de derechos de la discapacidad en países de todo el mundo han influido en las administraciones educativas. Consideremos brevemente estos dos catalizadores del cambio en orden inverso antes de examinar una serie de cuestiones clave de la política de educación inclusiva.

### ***¿Hacer inclusiva la política educativa en una época de derechos humanos?***

Para Alain TOURAINE<sup>35</sup>, "las manifestaciones más claras del espíritu y la organización de la sociedad son sus normas jurídicas y su programa educativo". Globalmente, como han señalado REISER<sup>36</sup>, NORWICH<sup>37</sup> y ARTILES y DYSON<sup>38</sup>, ha surgido un movimiento progresista para combatir la discriminación y la exclusión de las personas discapacitadas a través de la ratificación de las convenciones internacionales de derechos humanos y las legislaciones nacionales antidiscriminatorias. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en Nueva York, el 13 de diciembre de 2006. Hay en la actualidad 144 países signatarios de la convención y ochenta y ocho signatarios del Protocolo Opcional que establece las provisiones para que las personas apelen contra cuestiones de discriminación ante el Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad. De los signatarios de la convención, la han ratificado ochenta y cuatro, y del Protocolo Opcional, cincuenta y dos<sup>39</sup>. El artículo 24 de la convención establece las estipulaciones del acuerdo para la educación. Hay que reconocer que algunos países signatarios, incluido el Reino Unido, han aplicado su ratificación con "reservas" acerca de determinadas secciones de la convención, incluyendo el artículo 24, relativo a la educación y las personas con discapacidad.

Por supuesto, muchas de las naciones signatarias tienen sus propias legislaciones sobre derechos humanos y anti-discriminatorias, que incluyen las provisiones para solicitar medidas contra la discriminación sobre la base de la discapacidad. Igual que la Convención de la ONU, la legislación antidiscriminatoria incluye salvedades y exenciones. Por ejemplo, la Disability Discrimination Act (DDA) australiana de 1992 exime al Department of Immigration de la aplicación de sus normas. Esto es interesante cuando se considera en relación con la historia de la inmigración en Australia. Los colonizadores europeos practicaron

un genocidio sistemático contra los pueblos indígenas australianos. Siguiendo unas formas más abiertas de genocidio, el genocidio cultural se llevó a cabo mediante la separación de los niños de sus familias y el fomento de la reproducción intragrupal, en la creencia de que los caracteres aborígenes podrían eliminarse sistemáticamente mediante esta forma de marginación o eugenesia<sup>40</sup>. Al adoptar la postura de una fortaleza insular del área Asia-Pacífico, el primer gobierno federal de la Confederación de Australia promulgó la Immigration Restriction Act (1901).

Conviene recordar que Sudáfrica modeló sus infames leyes del *apartheid* basándose en las Natives Protection Acts de los gobiernos coloniales australianos. De hecho, el gobierno del estado de Queensland aprobó su propia legislación para deportar a los isleños del Pacífico que habían sido llevados a la fuerza a las plantaciones de azúcar como mano de obra barata. El movimiento laborista fue muy lento a la hora de renunciar a las posturas discriminatorias contra la inmigración a Australia de las personas que no fuesen de raza blanca. La política de inmigración se impuso mediante una prueba de dictado, que podía administrarse en cualquier lengua, para seleccionar a los “nuevos australianos” idóneos y expulsar a los demás. Aunque hubo relajaciones, las restricciones a la inmigración a Australia, basadas en el color de la piel, estuvieron vigentes hasta la aprobación de la Racial Discrimination Act en 1975. Con el paso de los años, aquellas prácticas atrajeron con toda razón la condena internacional. Si ahora se aplicara una prohibición basada en el color, provocaría un escándalo de grandes proporciones, aunque no universal. No sería tanto impedir el acceso a las personas discapacitadas que quisieran emigrar a Australia. Esto no se considera una cuestión que merezca examinarse.

Pueden hallarse situaciones paralelas en las reservas de las organizaciones sindicales de los maestros de discapacitados acerca de la educación inclusiva con motivo de las condiciones laborales de los maestros o del bienestar de los alumnos. Al tratar de establecer los estándares nacionales de discapacidad requeridos por la DDA para la educación en Australia, se produjo un largo retraso que llegó a una segunda década. Las luchas por la financiación debilitaron la voluntad de los gobiernos llevándolos a la parálisis y pusieron de manifiesto los límites del compromiso de las asociaciones de maestros con la equidad. La costosa y elaborada infraestructura de la exclusión se sostiene y se presenta como una elección o “un conjunto de opciones de matrícula”. En efecto, esto nos permite sencillamente “mirar para otro lado” cuando se dirige a algunos niños a una educación residual.

Continúa siendo un logro importante el aseguramiento de la legislación sobre la discriminación por discapacidad con respecto a las cuestiones de discriminación basada en la discapacidad que pueden ser probadas ante la ley. La redacción y la ratificación de la legislación contra la discriminación por discapacidad representan la culminación de largas y costosas batallas de las personas disca-

pacitadas y sus aliadas para garantizar los derechos de participación en la vida de la comunidad. De hecho, la historia de la participación de los niños con discapacidad en la escuela ordinaria es una historia de lucha y litigios políticos para extender las disposiciones de la legislación y los reglamentos educativos<sup>41</sup>.

La legislación antidiscriminatoria no constituye en sí misma ni de por sí una cultura de inclusión, aunque se consiga su acatamiento<sup>42</sup>. Con excesiva frecuencia, las “cláusulas de condicionalidad”<sup>43</sup> presentes en la legislación pueden aplicarse para crear exenciones y subvertir el espíritu, si no la letra, de la ley. En Australia, la cláusula de “dificultad institucional indebida” en las disposiciones de la DDA se invoca a menudo para negar los derechos de acceso y participación en las escuelas. El Reino Unido, aunque signatario de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, hizo constar sus reservas acerca de secciones clave del artículo 24: Educación, donde se estimaba que tendría consecuencias con respecto a los recursos. No pretendo sostener que unas circunstancias extraordinarias no hagan difícil y cara la inclusión, sino dejar constancia del espacio dejado a la laxitud interpretativa.

La imaginación y la creatividad aplicadas por los líderes educativos para mantener las rigideces institucionales es a veces sorprendente. Recuerdo un caso en el que el director de una pequeña escuela rural de Australia trató de impedir la matrícula de un estudiante que utilizaba una silla de ruedas. Decía que, en caso de amenaza de bomba y de evacuación forzosa de la escuela, otros alumnos se retrasarían al ir detrás de este niño por el pasillo. Este caso es de juzgado de guardia y, más importante aún, constituye un problema ético. Por desgracia, se trata de un caso de una escuela que gastará valiosos recursos en fortificarse contra la amenaza del niño peligrosamente discapacitado.

Para subrayar este punto, recuerdo que me pidieron que fuera testigo experto para una escuela en un caso de discriminación por discapacidad. La escuela había excluido a un niño con síndrome de Down basándose en que, como iba a casa solo y no tenía quien se ocupara de él hasta que su madre sin pareja regresaba de su trabajo por la tarde, el deber de atención de la escuela quedaba comprometido. Informé a la escuela de que preferiría ayudarlos a encontrar formas de apoyar a la madre para que el niño pudiera permanecer en la escuela que ahondar su lucha contra los derechos usuales de acceso y participación e intensificar la hostilidad por ambas partes. Perdí mi estatus de experto.

Cuando pasamos a las cuestiones normativas relativas a las capacidades cognitivas y la conducta todo se hace mucho más complicado y emocional y económicamente destructivo. En la actualidad, la carga de la prueba de discriminación por discapacidad recae en el “heroico demandante”<sup>44</sup>. El caso de *Alex Purvis* (en nombre de Daniel Hoggan) contra *The State of New South Wales* (Department of Education and Training) es ilustrativo de las vicisitudes de las solicitudes de reparación o compensación de acuerdo con las disposiciones de la legislación contra la discriminación por discapacidad<sup>45</sup>. El Sr. y la Sra. Purvis

denunciaron que su hijo adoptivo Daniel, que tenía discapacidades intelectuales residuales, una discapacidad visual y epilepsia a causa de una lesión cerebral en la primera infancia, había sido objeto de discriminación a causa de sus discapacidades. Después de terminar su escolarización primaria en una escuela ordinaria, la familia Purvis solicitó la admisión en la South Grafton High School en el estado australiano de Nueva Gales del Sur. El centro rechazó la solicitud. El Sr. Purvis elevó una reclamación a la Human Rights and Equal Opportunities Commission<sup>1\*</sup> (HREOC).

Tras un acto de conciliación entre la escuela, las autoridades regionales del Department of Education and Training de Nueva Gales del Sur, la familia, el sindicato de profesores y la HREOC, Daniel quedó matriculado en el instituto a principios de 1997. En su primer curso en el instituto, Daniel fue expulsado temporalmente cinco veces por conducta violenta y, al final del curso, fue excluido del Centro. El Sr. Purvis elevó un recurso a la HREOC, que vio el caso durante un período de veintitrés días en 1999. El 13 de noviembre de 2000, el comisario Graeme Innes dictó que el Department of Education and Training de Nueva Gales del Sur había incumplido la Disability Discrimination Act (1992) (de la Confederación)<sup>46</sup>. El Department of Education and Training de Nueva Gales del Sur apeló al tribunal federal, de acuerdo con la sección 5(1)(f) de la Administrative Decisions (Judicial Review) Act de 1977 (de la Confederación). El juez, creyendo que la HREOC se había “equivocado”, prescindió de tomar una decisión y devolvió el caso a la HREOC. El Sr. Purvis apeló al pleno del tribunal federal, pero la apelación no fue admitida a trámite. El Sr. Purvis apeló entonces a la High Court of Australia<sup>2\*</sup>. El tribunal, en sentencia dictada con 5 votos a favor y 2 en contra, falló contra la apelación el 11 de noviembre de 2003.

Evidentemente, este informe sobre el caso Purvis es necesariamente breve y despojado de detalles. Lo que quiero destacar es la complejidad y los considerables costes emocionales y económicos asociados a los intentos de poner a prueba el espíritu y la organización de la sociedad a través de procesos judiciales<sup>47</sup>. Esto se amplifica cuando descubrimos que un requisito de la implementación de la DDA (Australia) (1992) (de la Confederación) era que los departamentos de educación del Estado y de la Confederación iban a redactar e implementar las “normas de la discapacidad”.

El principal objetivo de los Disability Standards for Education 2005 es clarificar las obligaciones de los proveedores de servicios de educación y formación y los derechos de las personas con discapacidad, de acuerdo con la Disability Discrimination Act 1992 (la DDA). Las normas se han elaborado consultando a los grupos de educación, formación y discapacidad y la Human Rights and Equal Opportunity Commission<sup>48</sup>.

La vigencia de la DDA comenzó en 1992, sin embargo tuvieron que pasar unos trece años hasta que las administraciones de educación de la Confederación y de los Estados alcanzaron un acuerdo y publicaron los Disability Stan-

dards for Education. Un elemento explicativo fundamental de los considerables retrasos consiste en las ansiedades en torno a dónde recaería la carga de los costes de la “sociedad justa y segura”<sup>49</sup>. En el mejor de los casos, el sistema jurídico refleja un espíritu ambivalente a pesar de la retórica referida a la salvaguardia de la sociedad justa.

## Un epílogo

El “caso Purvis” se menciona con frecuencia. Ha establecido un precedente con respecto a la exclusión. Al referirnos al difícil enfrentamiento de esta familia con el Estado como *caso Purvis*, parece que cosificamos y reducimos la dimensión humana de las personas reales implicadas. Y aquí no solo me refiero a las quejas. Tratar de mantener a la familia y el trabajo mientras luchas a través del costoso sistema judicial es, por decirlo de una forma suave, oneroso. Hay numerosas víctimas cuando se ponen a prueba las disposiciones de la legislación protectora. Fractura y une simultáneamente las comunidades. ¿Y, si se consigue, cuál es la naturaleza de la victoria? El premio es el ingreso en una institución en la que no se le acepta con agrado. Esto es absolutamente correcto y la clave de la ley, pero no deja de ser una victoria pírrica. En sí y de por sí, la ley no crea una cultura inclusiva, aunque continúe siendo un importante paso táctico y una fuerza para modificar las ideas de la comunidad, como se ha demostrado en otros lugares mediante leyes contrarias a la discriminación por discapacidad<sup>50</sup>.

¿Por qué destaco la demanda de Purvis? Un amigo del departamento de Educación de Nueva Gales del Sur me invitó a impartir un seminario sobre disciplina escolar. Al final de la jornada, Dimity Purvis se me acercó para contarme su lucha para retener a su hijo Daniel en su escuela. “¿Es un caso de discriminación?”, me preguntó ella. Yo pensaba que así era. Recibí sucesivas llamadas telefónicas de los Purvis, preguntándome siempre si yo creía que debían presentar un recurso, primero a través del Education Department y después a través de la Human Rights and Equal Opportunities Commission. Perdí el contacto con ellos, pero, de vez en cuando, me llegaban noticias del desarrollo de su odisea legal. Los vi por última vez antes del último juicio. Seguían esperanzados, pero estaban visiblemente cansados. Me sentí culpable de haberlos empujado a soportar tales dificultades emocionales y económicas.

¿Cómo le hubiese respondido sabiendo lo que ahora sé acerca de la consecución de la justicia a través de las leyes? No deberían confundirse la ley y la justicia; son proposiciones completamente diferentes. Quizá les hubiese aconsejado lo mismo, pero creo que habría procurado buscar otras vías diferentes de los procedimientos legales para plantear una reclamación siempre que fuera posible. No obstante, todas las partes estaban convencidas antes de embarcarse en este tempestuoso calvario legal de que las demás opciones se habían ago-

tado. Este caso da fe de la verdad que encierra la dura observación de TOURAINE de que nuestras normas jurídicas y nuestros programas educativos constituyen la prueba de tornasol del espíritu de una sociedad.

### ***El lenguaje y la inclusión tras la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales***

En 1990, se reunieron representantes de 155 países y 150 organizaciones en un congreso mundial titulado: *Education for All* (EFA), en Jomtien (Tailandia), bajo los auspicios de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (UNDP), el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia<sup>3\*</sup> (UNICEF) y el Banco Mundial. Los participantes del congreso EFA de Jomtien se comprometieron a aprovechar los recursos internacionales para universalizar la educación básica (primaria) y reducir el analfabetismo en el año 2000. Se establecieron seis objetivos educativos:

- Expandir y mejorar la atención y la educación globales en la primera infancia, sobre todo para los niños más vulnerables y desaventajados.
- Garantizar que, en 2015, todos los menores, particularmente las niñas, los niños y las niñas en circunstancias difíciles, y los pertenecientes a minorías étnicas, tuvieran acceso a una educación primaria, completa, libre y obligatoria de buena calidad.
- Garantizar la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de todas las personas jóvenes y adultas mediante el acceso equitativo a los programas de aprendizaje y de destrezas de vida adecuados.
- Lograr una mejora del 50% del alfabetismo adulto en 2015, sobre todo de las mujeres, y el acceso equitativo a la educación básica y continua de todas las personas adultas.
- Eliminar las disparidades de género en educación primaria y en la secundaria en 2005 y alcanzar la igualdad de género en la educación en 2015, con especial atención a garantizar a las niñas su acceso completo y en condiciones de igualdad y su rendimiento escolar en una educación básica de buena calidad.
- Mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación y garantizar la excelencia de todos y todas, de manera que todos y todas alcancen unos resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectoescritura, aritmética y las destrezas de vida esenciales<sup>51</sup>.

Recogiendo el testigo de la proclamación de Jomtien sobre la “educación para todos”, el Congreso Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales:

Acceso y Calidad, celebrado en la ciudad de Salamanca, en España, en junio de 1994, reunió a delegados y delegadas de noventa y dos gobiernos y veinticinco organizaciones. El congreso culminó en la redacción y publicación del ahora famoso documento: Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales<sup>52</sup>:

Creemos y proclamamos que:

- todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos;
- cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios, los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades;
- las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades;
- las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo<sup>53; 4\*</sup>.

La Declaración de Salamanca se ha convertido en referente lingüístico y político que aprovechan tanto quienes defienden lo que engañosamente llaman “inclusión plena” como quienes formulan condiciones relativas a la ubicación y a la duración de la inclusión.

La “inclusión plena” es, sin embargo, una propuesta engañosa. Los modelos en cascada que se idean y justifican en el marco de la racionalidad de la educación especial tradicional<sup>54</sup> refuerzan la permanencia condicional del niño con discapacidad cuando se le garantiza la dispensa de estar presentes para actividades y clases seleccionadas. O se incluye a la persona o no se la incluye. Las fracciones de tiempo o lugar de la inclusión son vulgares fracciones. Este contorsionismo léxico proviene del mismo ámbito que nos ofrece la “inclusión inversa”<sup>55</sup> como propuesta educativa progresista. La inclusión inversa se refiere a la práctica de colocar a los llamados niños y niñas normales en una clase especial con alumnos y alumnas con discapacidad. En cierto sentido, puede estar bien: los niños y las niñas que son llevados al entorno segregado para hacer su servicio a la comunidad pueden descubrir aspectos de la exclusión. Yo me inclino más a creer que el manto de benevolencia en el que se envuelven esas iniciativas ahoga la participación crítica.

En un tono similar, se han hecho intentos de enseñar a los y las estudiantes acerca de la discapacidad vendándoles los ojos y llevándolos a través de recorridos con obstáculos o confinándolos a sillas de ruedas durante un día. Se dice que estas experiencias promueven la comprensión de lo que supone ser una persona discapacitada y, por tanto, fomenta la tolerancia. Este enfoque tiene el problema de que fomenta un compromiso superficial y un análisis débil. En primer lugar, debemos reconsiderar el concepto de tolerancia y las desiguales relaciones de poder de las que procede. En segundo, la incomodidad vicaria de chocar con una pared o de comprobar que una puerta estrecha o una escalera nos impide el paso significa muy poco si no se relaciona con los análisis de la violencia estructural del *discapacitadismo* y el modo en que determinados tipos de conocimientos o sistemas de racionalidad implantan la injusticia como orden natural. Estas actividades “para sentirse bien” son, en la mayoría de los casos, coherentes con la falsa ilusión neoliberal que Barry TROYNA desvelaba en la práctica de las escuelas de mantener jornadas de samosas, saris y tambores metálicos para celebrar las diferencias étnicas por una parte, pero sin abordar el racismo institucional que produce unos resultados educativos desiguales<sup>56</sup>. La desviación de las minucias del racismo y la discapacidad en las estructuras, prácticas, políticas y culturas de la escuela compromete las protestas de inclusividad. A menudo, estas actividades no son sino sinsentidos interesados. Tolerar no es incluir. La violencia estructural exige confrontación y represalias directas. Un poco más adelante volveré sobre el vigente problema del lenguaje en la educación inclusiva.

Siguiendo a DANIELS y GARNER<sup>57</sup>, ARTILES y DYSON dicen que la extraordinaria fuerza y la generalizada influencia de la Declaración de Salamanca proviene de su “habilidad para integrar absolutos”<sup>58</sup>. Trazan la progresión de la lógica de la declaración desde la confianza en las declaraciones de los derechos humanos hasta las afirmaciones acerca de la singularidad de las necesidades individuales “y, por tanto, de las afirmaciones de que los sistemas educativos deben diseñarse en torno a la singularidad”, y “que los niños con necesidades educativas especiales tienen que asistir a las escuelas ordinarias”<sup>59</sup>. En consecuencia, se asume que la escuela ordinaria reportará beneficios educativos y sociales. Donde la Declaración se queda corta es en el detalle a la hora de señalar los tipos de reformas necesarios para que la escuela ordinaria se haga más inclusiva. Como nos recuerda NORWICH:

Aunque la Declaración de Salamanca acerca de la educación inclusiva hace afirmaciones contundentes con respecto a la escolarización inclusiva, solo afirma el derecho fundamental a la educación, no a una educación inclusiva<sup>60</sup>.

La Declaración de Salamanca, y la actividad posterior bajo la bandera de la “educación para todos”, facilitó una plataforma, cuya existencia se echaba de menos desde hacía mucho tiempo, para que educadores, funcionarios civi-

les, activistas e investigadores de muchas tendencias adoptaran una aceptación general del discurso de la educación inclusiva. Nos alegramos y luchamos con las consecuencias de ello.

### **Hablar de palabras. Los bloques de construcción de un sistema de racionalidad**

En su *Poem for a dead poet*<sup>5\*</sup>, Roger MCGOUGH medita sarcásticamente sobre los logros de un difunto artífice de palabras:

“Dominaba muy bien el lenguaje  
Las imágenes lo rodeaban como pájaros,  
San Francisco era él,  
De las palabras. ¿Palabras?  
Por qué casi podía hacerlas hablar”<sup>61:6\*</sup>.

En la esfera de la política pública, las palabras son instrumentos empleados tácticamente al servicio del poder. Están hechas para hablar de determinadas maneras con fines específicos. El celebrado economista John Kenneth GALBRAITH escribió un ensayo titulado: *The economics of innocent fraud* poco antes de su muerte, a los 98 años, en 2006. El ensayo excava los fundamentos de la autoridad gerencial. A pesar de su solemne título, GALBRAITH admite alegremente que “puede obtenerse un marcado placer al señalar la creencia interesada y el sinsentido artificial”<sup>62</sup>. Lo que despertó mi interés por este ensayo fue su descripción del proceso de lo que llama *fraude inocente*, en el que el capitalismo sufre cambios de nombre para adjudicarse un rostro benigno para mantener la confianza y la cooperación de las masas. Mientras que la expresión “*libre empresa*” sería efímera, “*el sistema de mercado*” se aplicaba como descripción del capitalismo para establecer una sensación de independencia y coherencia con las ideas del bien común. Aunque la forma de la operación económica ha sufrido ajustes con el tiempo, los supuestos y valores del capitalismo siguen vigentes:

Hay que aceptar una divergencia continuada entre la creencia aprobada —lo que en otra parte he llamado sabiduría convencional— y la realidad. Y al final, sin lugar para la sorpresa, es la realidad lo que cuenta<sup>63</sup>.

La habilidad discursiva de los intereses creados transforma una cosa en lo que no es. Entonces, la ingenuidad y la “inocencia” públicas se funden para aceptar el “fraude”<sup>64</sup>.

## Notas

<sup>1</sup> FOUCAULT, M. y FAUBION, J. D. (2001): *Power: The essential works Volume 3*. Londres: Allen Lane, pág. 383.

<sup>2</sup> SLEE, R. (1993): "The politics of integration: New sites for old practices?" *Disability, Handicap and Society*, 8(4), págs. 351-360.

<sup>3</sup> 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), pág. 7, págs. 38-39 de la trad.)

<sup>4</sup> Se recomienda encarecidamente una cuidadosa lectura de BERNSTEIN (1996), págs. 6-12 (págs. 37-44 de la traducción al castellano) para comprender su concepto de "educación democrática" y los derechos (refuerzo, inclusión y participación) y las condiciones (confianza, comunidad y discurso cívico) que se aplican y los niveles (individual, social y político) en las que estos operan.

<sup>5</sup> WOLFENBERGER, W. (1972): *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation; WOLFENBERGER, W. e Institut canadien pour la deficiencia mentale (1983): *Normalization-based guidance, education and supports for families of handicapped people*. Downsview, Ont.; Atlanta, Ga.: National Institute on Mental Retardation, Georgia Advocacy Office, Inc; WOLFENBERGER, W. (1992): *A brief introduction to social role valorization as a high-order concept for structuring human services* (2.ª ed.). Syracuse: Training Institute for Human Service Planning, Leadership and Change Agency. Véase una crítica de la "valorización del rol social" en el capítulo 6 de OLIVER, M. (2009): *Understanding disability: From theory to practice*, (2.ª ed.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

<sup>6</sup> TOURAINE, A. (2000): *Can we live together? Equality and difference*. Cambridge: Polity Press. (Trad. cast.: *¿Podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes*. Madrid: PPC, 1997.)

<sup>7</sup> *Ibid.*, pág. 195.

<sup>8</sup> Peter McLAREN, citado en: HOOKS, B. (1994): *Teaching to transgress*. Nueva York: Routledge.

<sup>9</sup> Véanse: NUSSBAUM, M. C. (2004): *Hiding from humanity: Disgust, shame, and the law*. Princeton: Princeton University Press. (Trad. cast.: *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires. Katz, 2006), y NUSSBAUM, M. C. (2006): *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press. (Trad. cast.: *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona. Paidós, 2007.)

<sup>10</sup> GIROUX, H. A. (2009): *Youth in a suspect society: Democracy or disposability?* Nueva York: Palgrave Macmillan.

<sup>11</sup> NORWICH, B. (2008): *Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives and future directions*. Londres: Routledge, pág. 19.

<sup>12</sup> MINOW, M. (1990): *Making all the difference: Inclusion, exclusion, and American law*. Ithaca, Nueva York: Cornell University Press.

<sup>13</sup> DAHL, R. A. (1982) *Dilemmas of pluralist democracy: Autonomy vs. control*. New Haven: Yale University Press.

<sup>14</sup> BERLIN, I. (1990): *The crooked timber of humanity: Chapters in the history of ideas*. Londres: John Murray (Trad. cast.: *El fuste torcido de la humanidad*. Barcelona: Península, 2002).

<sup>15</sup> GOODHART, D. (2004): "Too diverse?" *Prospect*, págs. 30-37.

<sup>16</sup> STOCKER, M. (1990): *Plural and conflicting values*. Oxford: Clarendon Press.

<sup>17</sup> TERZI, L. (2008): "Beyond the dilemma of difference: The capability approach to disability and special educational needs". En: L. FLORIAN y M. MCCLAUGHLIN (eds.): *Disability classification in education*. Thousand Oaks: Corwin Press, págs. 244-262.

<sup>18</sup> *Ibid.*, pág. 249.

<sup>19</sup> SEN, A. (2002): *Rationality and freedom*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press, pág. 86.

<sup>20</sup> SEN, A. (2009): *The idea of justice*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press (Trad. cast.: *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus, 2009), pág. 258.

<sup>21</sup> KUKLYS, W. (2005): *Amartya Sen's capability approach: Theoretical insights and empirical applications*. Nueva York: Springer.

<sup>22</sup> SEN (2009): *op. cit.*, pág. 258.

<sup>23</sup> *Ibid.*, págs. 258-259.

<sup>24</sup> DORLING, D. (2010): *Injustice: Why social inequality persists*. Bristol: Policy Press.

<sup>25</sup> CRAWFORD, C. (2004): *Fulfilling the social contract in public education*. Comunicación presentada en la National Summit on Inclusive Education, Canadian Association for Community Living and Canadian Teachers' Federation, Ottawa.

<sup>26</sup> CORBETT, J. y SLEE, R. (2000): "An international conversation on inclusive education". En: F. ARMSTRONG, D. ARMSTRONG y L. BARTON (eds.): *Inclusive education: Policy, contexts, and comparative perspectives*. Londres: David Fulton, pág. 134.

<sup>27</sup> *Ibid.*, pág. 134.

<sup>28</sup> *Ibid.*, págs. 134 y 135.

<sup>29</sup> BOOTH, T. (1996): "Stories of inclusion: Natural and unnatural selection". En: E. BLYTH y J. MILNER (eds.): *Exclusion from school: Inter-professional issues for policy and practice*. Londres: Routledge; BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2004): *Index for inclusion: Developing learning, participation and play in early years and childcare*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

<sup>30</sup> PARSONS, C. (1996): *Exclusion from school: The public cost* (edición revisada). Londres: Commission for Racial Equality; PARSONS, C. (2009): *Strategic alternatives to exclusion from school*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

<sup>31</sup> TOMLINSON, S. (1981): *Educational sub-normality: A study in decision-making*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

<sup>32</sup> GILLBORN, D. (2008): *Racism and education: Coincidence or conspiracy?* Abingdon: Routledge, pág. 62.

<sup>33</sup> *Ibid.*, pág. 63.

<sup>34</sup> *Ibid.*, pág. 63.

<sup>35</sup> TOURAINE, A. (2000): *Can we live together? Equality and difference*. Cambridge: Polity Press, pág. 265. (Trad. cast.: *¿Podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes*. Madrid: PPC, 1997.)

<sup>36</sup> RIESER, R. (2008): Implementing inclusive education: Commonwealth guide to implementing Article 24 of the UN Convention on the Rights of People with Disabilities. Londres: Commonwealth Secretariat.

<sup>37</sup> NORWICH (2008): *op. cit.*

<sup>38</sup> ARTILES, A. y DYSON, A. (2005): "Inclusive education in the globalization age: The promise of a cultural-historical analysis". En: D. MITCHELL (ed.): *Contextualizing inclusive education*. Londres: Routledge, págs. 37-62.

<sup>39</sup> UNITED NATIONS (2010): *Enable - Rights and Dignity of People with Disabilities*. Ginebra: United Nations (marzo): [www.un.org/disabilities/](http://www.un.org/disabilities/) (acceso comprobado el 26 de marzo de 2012).

<sup>40</sup> REYNOLDS, H. (1999): *Why weren't we told? A personal search for the truth about our history*. Ringwood: Viking; ROWLEY, C. D. (1970): *The destruction of Aboriginal society*. Canberra: Australian National University Press; ROWLEY, C. D. (1971): *The remote Aborigines*. Canberra: Australian National University Press; ROWLEY, C. D. (1971): *Outcasts in white Australia*. Canberra, Australian National University Press.

<sup>41</sup> MINOW (1990): *op. cit.*; JONES, M. y BASSER MARKS, L. A. (1998): *Disability, divers-ability, and legal change*. La Haya: M. Nijhoff Publishers; UDITSKY, B. (1993): "From integration to inclusion: The Canadian experience". En: R. SLEE (ed.) *Is there a desk with my name on it?* Londres: Falmer Press.

<sup>42</sup> COOK, S. y SLEE, R. (1999): "Struggling with the fabric of disablement: Picking up the threads of the law and education". En: M. JONES y L. BASSER MARKS (eds.): *Disability, divers-ability and legal change*. La Haya: Martinus Nijhoff.

<sup>43</sup> SLEE, R. (1996): "Clauses of conditionality". En: L. BARTON (ed.): *Disability and society: Emerging issues and insights*. Londres: Longman.

<sup>44</sup> COOK y SLEE (1996): *op. cit.*

<sup>45</sup> DICKSON, E. (2005): "Disability discrimination in education: Purvis v New South Wales (Department of Education and Training), amendment of the education provisions of the Disability Discrimination Act 1992 (Commonwealth) and the formulation of Disability Standards for Education". *University of Queensland Law Journal*, 24(1): [www.austlii.edu.au/au/journals/UQLJ/2005/11.html](http://www.austlii.edu.au/au/journals/UQLJ/2005/11.html) (el enlace conduce a una página de error. El 26 de marzo de 2012, la base de datos del *University of Queensland Law Journal*: <http://corrigan.austlii.edu.au/au/journals/UQLJ/> ofrece artículos desde el año 1998 al 2004); RATTIGAN, K. (2004): Case Note: Purvis v New South Wales (Department of Education and Training). A Case for Amending the Disability Discrimination Act 1992 (Commonwealth), *Melbourne University Law Review*, 48: [www.austlii.edu.au/au/journals/MULR/2004/17.html](http://www.austlii.edu.au/au/journals/MULR/2004/17.html) (acceso comprobado el 26 de marzo de 2012); Human Rights and Equal Opportunities Commission (1999): Mr. Purvis v New South Wales Department of Education and Training: [www.hreoc.gov.au/disability\\_rights/decisions/comdec/1999/DD000140.htm](http://www.hreoc.gov.au/disability_rights/decisions/comdec/1999/DD000140.htm) (acceso comprobado el 26 de marzo de 2012); COOK y SLEE, 1996.

<sup>1\*</sup> "Comisión de Derechos Humanos e Igualdad de Oportunidades". (N. del T.)

<sup>46</sup> HUMAN RIGHTS AND EQUAL OPPORTUNITIES COMMISSION (1999): Mr. Purvis v New South Wales Department of Education and Training. [www.hreoc.gov.au/disability\\_rights/decisions/comdec/1999/DD000140.htm](http://www.hreoc.gov.au/disability_rights/decisions/comdec/1999/DD000140.htm) (acceso comprobado el 26 de marzo de 2012).

<sup>2\*</sup> "Tribunal Supremo de Australia". (N. del T.)

<sup>47</sup> TOURAINE (2000): *op. cit.*, pág. 265.

<sup>48</sup> ATTORNEY GENERAL'S DEPARTMENT, AUSTRALIAN GOVERNMENT (2006): Disability Standards for Education 2005: [www.ag.gov.au/www/agd/agd.nsf/P/Humanrightsandanti-discrimination\\_DisabilityStandardsforEducation](http://www.ag.gov.au/www/agd/agd.nsf/P/Humanrightsandanti-discrimination_DisabilityStandardsforEducation) (el 26 de marzo de 2012, este enlace conduce a una página de error. En esta fecha, el documento puede consultarse en esta página: [http://www.deewr.gov.au/Schooling/Programs/Documents/Disability\\_Standards\\_for\\_Education\\_2005\\_pdf.pdf](http://www.deewr.gov.au/Schooling/Programs/Documents/Disability_Standards_for_Education_2005_pdf.pdf): acceso comprobado el 4 de abril de 2012).

<sup>49</sup> *Ibid.*

<sup>50</sup> MINOW, M. (1990): *Making all the difference: Inclusion, exclusion, and American law*. Ithaca: Cornell University Press; CAMPBELL, J. y OLIVER, M. (1996): *Disability politics: Understanding our past, changing our future*. Londres: Routledge; NORWICH, B. (2008): *Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives and future directions*. Londres: Routledge; JONES, M. y BASSER MARKS, L. A. (1998): *Disability, divers-ability, and legal change*. La Haya: Nijhoff Publishers.

<sup>3\*</sup> En el original inglés figuran respectivamente las denominaciones que tuvieron UNFPA y UNICEF desde su creación hasta su transformación en organismos permanentes de la ONU. El UNFPA fue creado en 1967 como *United Nations Fund for Population Activities* (el autor escribe "Activity", en lugar de "Activities"), "Fondo de las Naciones Unidas para las Actividades de Población", transformándose en organismo permanente en 1979 y recibiendo su actual denominación: *United Nations Population Fund*, "Fondo de Población de las Naciones Unidas", en 1987. Por su parte, el UNICEF fue creado en 1946 como: *United Nations International Children's Emergency Fund*: "Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia", siendo transformado en organismo permanente de la ONU en 1953, año en que recibió su denominación actual: *United Nations Children's Fund*, "Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia". Hemos preferido las denominaciones oficiales actuales en castellano, puesto que con ellas ambas entidades patrocinaron el congreso de 1990. (N. del T.)

<sup>51</sup> UNESCO (1990): World Declaration on Education For All. Ginebra: Organización de las Naciones Unidas (Trad. cast.: Declaración mundial sobre educación para todos. Nueva York, 1990-París, 1994: Organización de las Naciones Unidas: [http://www.oei.es/quipu/marco\\_jomtien.pdf](http://www.oei.es/quipu/marco_jomtien.pdf), acceso comprobado el 26 de marzo de 2012). [www.unesco.org/education/efa/ed\\_for\\_all/background/jomtien\\_declaration.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml) (el 26 de marzo de 2012, este enlace es redirigido a la página: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/>: acce-

so comprobado el 4 de abril de 2012; esta misma página en castellano es: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/>: acceso comprobado el 4 de abril de 2012).

<sup>52</sup> UNESCO (1994): Final report. World conference on special needs education: Access and quality. Informe para la UNESCO (París) (Trad. cast.: Informe final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad. París: UNESCO, 1994).

<sup>53</sup> *Ibid.*, págs. VIII-IX.

<sup>4\*</sup> La traducción presentada es la de la versión al castellano de la UNESCO, que puede reproducirse libremente según consta en el documento. (N. del T.)

<sup>54</sup> Véase, por ejemplo: DENO, E. (1970): "Special education as developmental capital". *Exceptional Children*, 37(3), págs. 229-237.

<sup>55</sup> ONAGA, E. E. y MARTOCCIO, T. L. (2008): "Dynamic and uncertain pathways between early childhood, inclusive policy and practice". *International Journal of Child Care and Education Policy*, 2(1), págs. 67-75; JORDAN, A. (2007): *Introduction to inclusive education*. Mississauga, Ont.: J. Wiley and Sons Canada, pág. 46.

<sup>56</sup> TROYNA, B. (1993): *Racism and education: Research perspectives*. Buckingham: Open University Press; MIRZA, H. S. (2009): *Race, gender and educational desire: Why black women succeed and fail*. Londres: Routledge.

<sup>57</sup> DANIELS, H. y GARNER, P. (eds.) (1999): *Inclusive education: Supporting inclusion in education systems*. Londres: Kogan P., pág. 4.

<sup>58</sup> ARTILES y DYSON (2005): *op. cit.*, pág. 39.

<sup>59</sup> *Ibid.*, pág. 40.

<sup>60</sup> NORWICH (2008): *op. cit.*, pág. 20.

<sup>5\*</sup> "Poema por un poeta muerto". (N. del T.)

<sup>61</sup> Véase: MCGOUGH, R. (1990): *Blazing fruit*. Harmondsworth: Penguin Books.

<sup>6\*</sup> El poema en inglés: He had a way with language / Images flocked around him like birds, / St. Francis he was, / Of the words. Words? / Why he could almost make 'em talk. (N. del T.)

<sup>62</sup> GALBRAITH, J. K. (2004): *The economics of innocent fraud: Truth for our time*. Boston: Houghton Mifflin (Trad. cast.: *La economía del fraude inocente: la verdad de nuestro tiempo*. Barcelona: Crítica, 2004), pág. XI.

<sup>63</sup> *Ibid.*, pág. IX.

<sup>64</sup> SLEE, R. (2006): "Limits to and possibilities for reform". *International Journal of Inclusive Education*, 10(2), págs. 109-119.