

© Roger SLEE

La escuela extraordinaria

**Exclusión, escolarización
y educación inclusiva**



Ediciones Morata, S. L.

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

⁸⁶ GOULD, S. J. (1981): *The mismeasure of man*. Harmondsworth, Penguin Books. (Trad. cast.: *La falsa medida del hombre*. Barcelona. Crítica, 1998, edic. rev. y ampliada.)

⁸⁷ LEWIS, J. (1989): "Removing the grit: The development of special education in Victoria 1887-1947", Tesis doctoral no publicada depositada en la School of Education de La Trobe University, Melbourne, 1989.

⁸⁸ DUSTER, T. (2003): *Backdoor to eugenics* (2.ª ed.). Nueva York: Routledge; STIKER, H.-J. (1999): *A history of disability*. Ann Arbor: University of Michigan Press; ROSE, N. (2007): *The politics of life itself: Biomedicine, power and subjectivity in the twenty-first century*. Princeton: Princeton University Press.

⁸⁹ HERRNSTEIN, R. J. y MURRAY, C. A. (1994): *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. Nueva York: Free Press.

⁹⁰ www.guardian.co.uk/lifeandstyle/2009/jan/12/autism-screening-health (acceso comprobado el 25 de marzo de 2012).

⁹¹ ROSE, H. (2001): "Gendered genetics in Iceland". *New Genetics and Society*, 20: págs. 119-138.

^{10*} "Consejo asesor australiano sobre la discapacidad". (N. del T.)

^{11*} "Proyecto de Ley sobre la Discriminación de la Discapacidad". (N. del T.)

^{12*} El 3 de abril de 2012, a las 20:04, el número de citas en Google académico asciende a 31.200. (N. del T.)

⁹² HENRY, J. (1971): *Essays on education*. Harmondsworth, Penguin.

⁹³ WARD, R. (1958): *The Australian Legend*. Melbourne: Oxford University Press.

^{13*} "Tierra de nacíe". (N. del T.)

^{14*} "¿Por qué no nos lo contaron?" (N. del T.)

^{15*} Trad. cast.: Barcelona: Bonce, 2009. (N. del T.)

⁹⁴ FAIRCLOUGH, N. (2000): *New labour, new language?* Londres: Routledge, pág. 10.

⁹⁵ BALL (2007): *op. cit.*, pág. 34.

CAPÍTULO 4

Construcción de una teoría de la educación inclusiva

No puedo decir con certeza cuáles son mis motivos más fuertes, pero sé cuáles merece la pena seguir. Y, al volver la vista atrás en mi obra, veo que, invariablemente, cuando me ha faltado una finalidad política es cuando he escrito unos libros anodinos y me he traicionado con pasajes grandilocuentes, oraciones sin sentido, adjetivos decorativos y, en general, tonterías.

George ORWELL (1946): *Why I Write*. Londres: Gangrel.

Al escribir sobre los fundamentos y los futuros de la educación inclusiva, pueden adoptarse diversos principios. Habrá observado que no he optado por un compendio intelectual de la educación inclusiva. Si lo hubiese hecho así, este capítulo hubiese aparecido antes en el libro e incluiría otra extensa bibliografía anotada¹. Su finalidad hubiera sido representar el desarrollo de este campo de estudio y de actividad desde un punto que podríamos llamar su inicio hasta el momento en el que digo, agotado quizá, que ya no me volveré a ocupar de él. La tarea me estimularía para ejercitar una mayor disciplina forense y bibliográfica de la que encontrará en lo que sigue a continuación.

En cambio, este capítulo examina la política laberíntica seguida en la educación inclusiva cuando trata de hacer frente y emitir su dictamen acerca de la exclusión educativa. Prestaré especial atención a ese campo al que se alude adecuadamente como el de las "necesidades educativas especiales". Demostraré los múltiples niveles de tensión política y las presiones, a menudo contradictorias, a las que se enfrenta el intento de desarrollar una teoría de la escolarización inclusiva.

Al contemplar al principio la opción de tratar de elaborar un catálogo de la educación inclusiva, surgió una serie de problemas que me disuadieron de emprender la tarea. *Primero* está el reto hegeliano². ¿Cómo determinamos nuestro punto

de partida en el campo en cuestión? Y, si aseguramos ese punto de partida, ¿dónde concluye un elemento del razonamiento y empieza otro?³ Para la educación inclusiva no hay tanto un punto de partida como conjuntos de influencias que han contribuido diferencialmente al inicio y al crecimiento del campo. A continuación presento una lista de ellos "sin ningún orden particular":

- la educación especial tradicional y sus antecedentes en medicina y psicología;
- la teoría crítica y la nueva sociología de la educación y, en particular, la aplicación de este campo que hacen BARTON y TOMLINSON para facilitar una crítica pionera de las teorías y prácticas de la educación especial;
- los estudios de la discapacidad y los estudios de la discapacidad en la educación;
- el postestructuralismo, los estudios culturales y la teoría feminista;
- los estudios poscoloniales, los estudios del desarrollo y la teoría crítica de la raza;
- la teoría política;
- la sociología política;
- la investigación sobre el currículum, la pedagogía y la evaluación (incluyendo la pedagogía crítica);
- la formación del profesorado;
- la geografía social;
- los estudios sobre las metodologías de investigación.

En *segundo* lugar, entramos en el campo de estudio en sí mismo, en el que trabajan los investigadores bajo la bandera de la educación inclusiva. Este trabajo es muy amplio, padece un *exceso de significado*⁴ y hay que desenmarañarlo. Si se echa una mirada al índice de los volúmenes anteriores de una revista como *International Journal of Inclusive Education* o a los índices de los muchos libros de texto, manuales o colecciones de libros sobre la educación inclusiva, descubrimos pronto el alcance de este campo de investigación educativa y las tensiones presentes en él. Para darle una idea de lo que digo, permítame resumir algunos de los grupos de trabajos sobre la educación inclusiva:

- Primero, está lo que he llamado educación "tradicional" y, supongo, "neoespecial". Aludo aquí al trabajo que representa el reposicionamiento de la educación especial para alinearse con las formas condicionales de la educación inclusiva que promueven las administraciones educativas de todo el mundo⁵. Ellen BRATLINGER describe de qué modo los investigadores tradicionales de la educación especial han injertado la educación inclusiva en los títulos e insertado un capítulo sobre la inclusión en los libros de texto prescritos para sus asignaturas de educación especial⁶. Estos textos y

asignaturas mantienen un enfoque categorial de lo que se llama, sin que reconozcan en absoluto la paradoja: "educación especial e inclusiva". El objeto de este trabajo es hacer que los estudiantes entiendan las necesidades especiales de los niños familiarizándose con los diagnósticos y etiologías de los defectos, trastornos, enfermedades y síndromes.

- Segundo, está la colección de trabajos, en rápido crecimiento, que presentan una crítica de la educación especial o su versión "troyana"⁷; la educación especial e inclusiva. Este campo reúne un conjunto de subgrupos. Estos pueden converger hacia los estudios de la discapacidad en la educación, pero surgen distinciones según los paradigmas divergentes (por ejemplo, el análisis estructural basado en el modelo social de la discapacidad; los análisis feministas y postmodernos/postestructurales).
- Tercero, podemos observar discusiones sobre la educación inclusiva según intereses específicos. Me refiero aquí a los escritos que reflejan trabajos dedicados a analizar la exclusión y la inclusión según diferentes grupos de identidad: raza; género, sexualidad; clase social; niños nómadas y refugiados; aislamiento geográfico, etcétera, en una lista que se desarrolla de acuerdo con los patrones de exclusión y opresión. Los intereses específicos pueden hacerse visibles también en torno a áreas específicas de interés educativo, como la teoría del currículum, la enseñanza y el aprendizaje, la dirección y la administración educativas, la economía de la educación, la evaluación, la organización de la clase y de la escuela, los sectores educativos (educación infantil, primaria, secundaria, superior y profesional).

Esa gama de intereses, que se identifican todos como educación inclusiva, requiere elasticidad de definición más que precisión. El investigador educativo antirracista británico Barry TROYNA⁷ ha discutido la aplicación excesiva del término "potenciación", que se utiliza hasta la saciedad en la pedagogía crítica basándose en los trabajos de W. B. GALLIE, Murray EDELMAN y Fazal RIZVI⁸. Según observa TROYNA, EDELMAN:

... revela que la forma proteica y la naturaleza discutida de estos conceptos los hacen susceptibles de —quizá "vulnerables a" fuese una expresión mejor— interpretaciones y usos diversos, a veces contradictorios⁹.

RIZVI señala que, "sin un significado generalmente aceptado con el que identificar su relevancia", el racismo es un concepto esencialmente discutido¹⁰. Dadas las voces divergentes y contradictorias que, con el tiempo, se han asociado al concepto o lema de la educación inclusiva, podemos sugerir razonablemente que se trata también de un concepto esencialmente discutido. A nadie le puede sorprender que hayan surgido "... interminables disputas acerca de sus

usos adecuados¹¹, distrayéndonos de la tarea de derribar los obstáculos para el aprendizaje.

Un medio para considerar las discusiones en la educación inclusiva puede hallarse en la obra de Edward SAID. En la colección de ensayos: *Reflections on exile*, presenta su análisis de las teorías ambulantes para explicar la degradación de las teorías políticas¹². Utilizando la teoría de la reificación de Georg LUKACS, SAID ilustra la forma en que "... a veces, las teorías viajan a otras épocas y situaciones, en cuyo proceso pierden parte de su fuerza y rebeldía originales"¹³. En su sentido original, la teoría de la reificación presentaba una fuerte crítica de los instrumentos discursivos de la opresión. LUKACS había facilitado un conjunto de herramientas conceptuales para comprender conjuntos específicos de relaciones sociales como palanca para la acción política¹⁴.

... la primera vez que se registra una experiencia humana y se ofrece después una formulación teórica, su fuerza proviene de estar directamente conectada con circunstancias históricas reales y orgánicamente provocadas por ellas. Las versiones posteriores de la teoría no pueden replicar su fuerza original; como la situación se ha calmado y ha cambiado, la teoría se degrada y se apaga, convertida en un sustituto académico, relativamente domesticado, de la cosa real, cuya finalidad en la obra que he analizado era el cambio político¹⁵.

En la época en la que Lucien GOLDMANN en París y Raymond WILLIAMS en Cambridge habían recogido e interpretado la reificación, "las ideas de esta teoría se habían despojado de su fuerza insurreccional; (la teoría de la reificación) se había amansado y domesticado"¹⁶. "Obligada a adherirse a las cambiantes circunstancias políticas, la recién descubierta elasticidad subvirtió la intención original"¹⁷. A menudo, en su popularización, las teorías ambulantes se higienizan, generalizan y popularizan o se quedan atrapadas en la fabricación del dogma.

Tercero, surge un problema que encontramos hace poco Julie ALLAN y yo cuando estábamos seleccionando y representando trabajos de educación inclusiva para la investigación que se describe en *Doing inclusive education research*¹⁸.

Al establecer nuestra muestra, queríamos evitar hacer una taxonomía al uso del campo a causa de nuestra resistencia a las formas en que esas categorizaciones rígidas encasillan a las personas y su trabajo y de nuestra sensación de que, en todo caso, seríamos imprecisos... A nuestro pesar y a pesar de nuestras buenas intenciones, nuestra muestra de trece investigadores quedó situada en unos puntos que parecían dibujar un espectro de investigación sobre la educación inclusiva que iba desde lo que nosotros denominamos investigación educativa especial tradicional hasta la investigación crítica en un marco de referencia sociológico... Aunque, para nosotros, era necesario, al principio, identificar diferentes géneros o tradiciones en el campo, éramos conscientes de que se desvelarían las descripciones que impusimos en la investigación y las categorías que construimos, a través de la propia investigación¹⁹.

Esto no es solo timidez, una renuencia a tomar las categorías erróneas, a ubicar erróneamente el trabajo de las personas o a ofender. Está en juego la ten-

dencia reductora de categorizar el saber y a los investigadores. El lector otorga inmediatamente valor a las categorías, con independencia de la insistencia de los autores en la calidad benigna de su trabajo. Hay aquí una profunda ironía, pues esto se parece mucho a lo que les ocurre a los niños que entran en el ámbito de atención de la educación especial. Se seleccionan partes de su perfil para ajustarse a un diagnóstico que se traduce en una etiqueta oficial, el ajuste a la baja de las expectativas del maestro y el establecimiento de una trayectoria educativa y, en último término social rígida y restringida. Se ignoran todas las cualidades del niño y de su comunidad que hacen posibles otras opciones. El reto consiste en descubrir un método sólido para abordar críticamente el trabajo en este campo. En otras palabras, hay que reconocer la integridad de un ámbito de trabajo y no perder la potencia de crítica para hacer avanzar el campo.

Otros, incluyendo a SKIDMORE²⁰ y a THOMAS y LOXLEY²¹, han representado resúmenes y tabulaciones anteriores del campo que yo había presentado (véase la Tabla 4.1, pág.106).

Más de una década después de recopilar esta *guía del viajero* para comprender la discapacidad, tengo sentimientos encontrados, confío menos en la pulcritud que trataba de imponer. En pocas palabras, es un punto de partida para el debate, pero poco más. La superficialidad permite la representación errónea y, para presentar una versión actualizada, tendría que emprender una corrección y una reelaboración serias. Más en concreto, me gustaría revisar las descripciones de las categorías 4 y 5. Específicamente, querría renombrar la categoría 5 como "estudios de la discapacidad", de la que el "movimiento de la discapacidad" es una parte. El resultado puede dar lugar a una opinión que represente más adecuadamente las voces de los investigadores discapacitados y sus aliados. Aun así, no conseguiría representar la combinación de áreas y puede sugerir aspectos irreconciliables que pueden o no darse.

Cuarto y más importante, está la cuestión de la finalidad y la influencia. ¿Por qué molestarse en abordar esta tarea de la catalogación de estos trabajos que se acumulan en nuestro campo de la educación inclusiva? ¿Para qué sirve? La ordenación, agrupación y comentario del depósito de materiales textuales puede dar una sensación de progreso y regreso, de éxtasis y diversión en este campo de investigación. Señalaría, ciertamente, la necesidad de hacer más trabajos, diferentes, quizá, en el campo. Proseguirlos, como ejercicio clínico o desligado rendiría poco más de lo que ya podemos recuperar de los motores de búsqueda de la web²². Peor aún, sería una distracción de lo que muchos ven, en este campo de investigación, como la finalidad política de su trabajo. En último término, surge la cuestión: ¿cuál es nuestro (mi) interés en la educación inclusiva? ¿Para quién es esta investigación? Aquí es donde la política se enturbia. Lo que sigue no es tanto un intento de ordenar el desorden como un intento de identificar la naturaleza y los niveles de la política y de recoger las luchas y tensiones en los estudios.

Tabla 4.1. *Diferentes perspectivas sobre la discapacidad*
(SLEE, 1998, págs. 128-129)

Perspectiva teórica	Breve descripción
1. Esencialista	La discapacidad se sitúa entre los impedimentos o deficiencias patológicos de los individuos. Esta perspectiva ha establecido su predominio sobre los supuestos que se daban por sentados de la teoría de la educación especial, que procede del diagnóstico del defecto individual como línea base para la intervención y el remedio. El objetivo consiste en minimizar la diferencia en el proyecto de normalización (NIRJE, 1970). Como señalan CLARK y cols. (1995), no hay sitio para problematizar esta perspectiva sugiriendo antecedentes interaccionistas en la epidemiología de la discapacidad. Se acepta la provisión educativa regular y la educación especial ayuda en la identificación y tratamiento de aquellas personas cuyas patologías las excluyen "naturalmente" de los derechos académicos y sociales regulares. Los proponentes del esencialismo se limitan a responder a los problemas prácticos que presentan las diferencias individuales de los niños.
2. Construccinista social	Presenta la discapacidad como un constructo opresivo y normativo desplegado contra unas minorías a las que se obliga a la marginación social. Esta perspectiva se muestra con claridad en la obra de GOFFMAN (1961 y 1963) e implícitamente perdura en la interpretación de la discapacidad, el trastorno y la minusvalía de la Organización Mundial de la Salud.
3. Materialista	Enunciada por Paul ABERLEY (1987) que evita el impulso reduccionista para situar la discapacidad en la patología individual o en las actitudes sociales dominantes. Según los proponentes de este punto de vista, la discapacidad puede identificarse como una situación histórica y culturalmente específica, mediada por la organización del trabajo y los procesos de reproducción material (ABERLEY, 1987; OLIVER, 1990). Después, se elaboran historias que explican la discapacidad como una tragedia personal o un problema médico que ha de controlarse en el sistema de salud con el fin de ubicar y mantener a las personas con discapacidad fuera del mercado de trabajo como consumidoras dependientes. En expresiones más puras de esta perspectiva, su destino se liga al impulso de la lucha de clases.

(Continúa)

Perspectiva teórica	Breve descripción
4. Postmoderna	Estas perspectivas siembran dudas sobre las limitaciones de la lucha de clases y las narraciones capitalistas de la producción como explicación de las experiencias complejas y fragmentarias de la discapacidad en una gama de identidades. Los análisis postmodernos hacían sitio a otras voces y expresiones al describir y analizar la discapacidad. En consecuencia, las explicaciones feministas (MORRIS, 1991 y 1992) insertan las manifestaciones de las experiencias y luchas particulares y diversas de las mujeres. CORBETT (1996), siguiendo a BRANSON y MILLER (1989), FULCHER (1989) y SHAKESPEARE (1994), deconstruye el lenguaje discapacitante para revelar la política de la identidad y la diferencia.
5. Movimiento de la discapacidad	Presta menos atención a la producción de una explicación teórica coherente de la discapacidad en su búsqueda ecléctica del cambio social y la incorporación de los derechos de la discapacidad en el programa político general.

Frente a la política

La publicación de *Educational subnormality: A study in decision making*, de Sally TOMLINSON, en 1981, seguida rápidamente de *A Sociology of special education*, en 1982, puede considerarse como un momento político importante tanto para la educación especial como para la regular. Influida por las críticas del CI de Steven ROSE y formada en la sociología de WEBER, MARX, BOURDIEU y C. Wright MILLS, Sally formaba parte de un pequeño grupo de investigadores del Reino Unido que aplicaba el análisis sociológico a la educación especial²³. La educación especial segregada había quedado en gran medida fuera de los análisis críticos de lo que diera en llamarse "nueva sociología de la educación"²⁴. Se encuentra un paralelo interesante en la frustración manifestada por los activistas discapacitados, incluida Jenny MORRIS, por la omisión de la discapacidad de las primeras investigadoras feministas²⁵.

TOMLINSON reflexiona en cómo consiguió realizar un trabajo que la llevó primero a sentarse en la Bodleian Library de Oxford para "... leer los ocho volúmenes del *Royal Commission's report on the care and control of the feeble-minded, 1904-1908*" y después a considerar el tratamiento diferencial de los niños, de origen asiático y afrocaribeño en las escuelas inglesas.

En la década de 1960, cuando yo daba clase en una escuela primaria de Wolverhampton, muchos de los alumnos de mi clase eran de origen asiático o afrocaribeño

y el sistema los consideraba ESN(M) [educacionalmente subnormal (moderado): con dificultades moderadas de aprendizaje] y con necesidad de educación reparadora o especial, aunque el inglés como segunda lengua también era un factor. Desde entonces, se me ocurrió que era gravemente injusto que unos niños que acababan de entrar en el sistema fuesen considerados como fracasados en ese sistema y relegados a lo que consideraba y sigo considerando como no educación²⁶.

Y continúa:

Es asombroso el número de adultos negros que han tenido éxito en la vida adulta que han pasado por este proceso de selección eliminadora. En la ILEA (Inner London Education Authority)²⁷, en la década de 1970, era ocho veces más probable la derivación a escuelas especiales. Se convirtió en una cuestión política porque se los derivaba a escuelas para niños con dificultades emocionales y conductuales o a "unidades para derivación de alumnos"²⁸; ²⁷.

LEN BARTON recuerda haber trabajado con Sally TOMLINSON en esta época, cuando recopilaron las obras: *Special education; Policies, practices and social issues*²⁹ y *Special education and social interests*²⁹.

La consideración de la educación especial desde el punto de vista sociológico nos llevó a examinar las cuestiones del poder, la política y el control social. Nos preocupaba desarrollar un enfoque de la educación especial en el que el objeto fundamental de análisis fuesen los intereses sociales en vez de las diferencias y déficit individuales. Nuestras inquietudes críticas implicaban examinar la naturaleza y la función de elaboración e implementación de las políticas en los niveles nacional y de administración educativa local/escuela del sistema. Esto incluía un análisis de textos clave, como el informe Warnock y la Education Act de 1981 e iniciativas políticas específicas como la declaración³⁰ e integración y el significado y la función del discurso de las necesidades educativas especiales³⁰.

Su crítica tenía en cuenta el modo en que las explicaciones psicológicas del fracaso escolar se reducían a explicaciones "en el interior del niño" y justificaban supuestos no comprobados en el CI. BARTON³¹ declaró que la idea de las necesidades educativas especiales³² de Mary WARNOCK era un eufemismo referido al fracaso de las escuelas a la hora de educar a todos los alumnos. Su declaración revela la incorporación del modelo social de la discapacidad a su análisis. Mike OLIVER dice que el desarrollo del modelo social de la discapacidad comenzó con la publicación de los *Fundamental principles of disability* por la Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS, 1976)³³.

Esto modificó completamente la idea que tenía de la discapacidad, sosteniendo que la principal causa de la exclusión social de las personas discapacitadas no era la minusvalía, sino la forma de responder la sociedad a las personas con minusvalías³⁴.

En consonancia, la discapacidad no se considera como una característica patológica de una persona. En cambio, describe más precisamente nues-

tra reacción negativa colectiva a las diferencias humanas, nuestra incapacidad o falta de disposición para incluir a todos los miembros de una comunidad. Los modelos individualistas de la discapacidad, como los que encontramos en la educación especial tradicional, restringen la mirada analítica a la patología del niño y la etiología de la enfermedad, el síndrome o el trastorno para explicar al niño y su experiencia del mundo. Esta visión limitada, según el modelo social, prescinde de las complejas interacciones entre el orden social y la patología individual. De un modo intrínsecamente reduccionista, la discapacidad se considera como un problema personal, en vez de como una cuestión social que requiere una consideración y una respuesta colectivas³⁵. Se culpa o se compadece a las personas con minusvalías por sus trayectorias vitales³⁶. Además, se establecen comparaciones opresivas entre la persona discapacitada y los héroes discapacitados populares³⁷. Se convierten en objetivos objetivados para la intervención caritativa, médica y burocrática en un intento por normalizarlos³⁸.

Este reduccionismo se manifiesta, por lo menos, de dos maneras:

- La "discapacidad" se presenta, y se acepta de un modo demasiado generalizado, como una característica humana individual. En consecuencia, son reducidas las personas a cojeras, tics o elementos encuadrados en las plantillas psiquiátricas de trastornos conductuales. Esto no difiere de una escalofriante expresión que aparece en una película hecha con un grupo de mujeres de Irak que vi no hace mucho. Una mujer iraquí, que ahora vive en el exilio, hablaba de familiares y vecinos que habían perecido y sigue sufriendo el trauma del conflicto continuado y el veneno cancerígeno del uranio empobrecido que ha infectado el suelo sobre el que caminan y el polvo que respiran. "Las personas se han convertido en números", decía con lástima. El lenguaje se ha incorporado al esfuerzo de guerra. La matanza de civiles es un "daño colateral"; son víctimas de "fuego amigo". Las armas británicas y estadounidenses que utilizan uranio empobrecido no se consideran armas de destrucción masiva, aunque sabemos que la herencia letal perdurará durante generaciones. La discapacidad puede entenderse de un modo más preciso como el daño colateral de unas relaciones sociales desiguales en las que la minusvalía reduce el valor humano y marca a las personas para su sometimiento.
- Las personas con discapacidad se convierten en objetos de trabajo para los servicios humanos profesionales y, por supuesto, para los investigadores. Mientras los profesionales acumulan y se especializan en recoger subdivisiones de los discapacitados, se nos insiste en que "apartemos la mirada" mientras continúan haciendo el "bien" para los *anormales* (o, invocando la expresión de BAUMAN: la *población excedente*). Volveremos al comentario sobre la intervención profesional cuando consideremos la política y la práctica de la educación inclusiva en el Capítulo 5.

TOMLINSON también cuestionó el humanitarismo benevolente que seguía protegiendo la educación segregada del escrutinio crítico.

Todo esto me concienció de que había grupos con intereses creados en la educación especial... que tienen sus propios intereses y se dedican a "hacer el bien", aunque sus acciones no hagan necesariamente el bien a grupos o a individuos. Cuando se señala esto, se suscita una gran hostilidad³⁹.

Estas críticas pioneras de la educación especial segregada y, por tanto, de la estructura de la escolarización en general, ordinaria y especial, son políticamente importantes y subrayan el proyecto político al que debe vincularse inseparablemente la educación inclusiva. Permítame explicar esto de un modo más claro. Desde este punto en adelante, se puso sobre la mesa un nuevo argumento que se ha ido haciendo cada vez más difícil de ignorar. La educación especial no era simplemente una empresa técnica y benevolente para enseñar y atender a los llamados niños discapacitados, imperfectos, trastornados o perturbados. La educación especial, como un subconjunto de la escolarización en general, es una parte vital de un proyecto político para ordenar y regular la población infantil. El mantenimiento de la educación ordinaria y de la especial supone decisiones acerca de la distribución de los fondos públicos. Las decisiones se toman basándose en gran parte en los juicios normativos sobre la capacidad y la discapacidad, sobre el tipo y el emplazamiento de la escuela. No nos engañemos, estos juicios y decisiones también otorgan oportunidades vitales. Además, no podemos estar seguros de la validez y el procedimiento de toma de decisiones⁴⁰. Las determinaciones las toma el Estado, que hace caso omiso de los deseos de los individuos. Estas decisiones establecen trayectorias vitales que potencialmente limitan oportunidades; pueden separar a los niños de sus hermanos, compañeros del barrio y comunidades; influyen en la naturaleza y la calidad de la educación en la que participan; refuerzan las jerarquías que fracturan las comunidades y limitan el potencial humano; tienen profundas implicaciones económicas; pueden poner los intereses de las instituciones por encima de los intereses de las personas; comprometen nuestro ideal democrático.

Con el tiempo, la escolarización especial segregada y, más recientemente, la coubicada se han establecido o resurgido en sistemas educativos de todo el mundo, merced a la autoridad de los discursos médicos y burocráticos⁴¹, como reflejo de un orden natural de diferencia humana: una precondition para la educación de los niños discapacitados especiales. Esto es un borrón en los orígenes políticos de la segregación. Es un acto de omisión histórica que proscribió los términos de referencia para la discusión de la educación de los niños y niñas con discapacidad. La provisión original de una educación segregada para los "débiles mentales", "retrasados", "tullidos", "ciegos", "sordos" y "mudos" puede considerarse al mismo tiempo como la arquitectura de la eugenesia y la audacia de los padres y los defensores que afirman el derecho a la educación de todos los niños.

Con demasiada frecuencia, la educación especial se considera como una cuestión de elección de los padres, prescindiendo del hecho de que la educación segregada todavía simboliza una elección más fundamental: la elección de establecer la escuela ordinaria o de barrio como un lugar para la educación de los niños no discapacitados. Cuando se anima a las escuelas a que operen de acuerdo con la lógica del mercado y cuando se ha limitado el currículum para medirlo mediante pruebas decisivas y la publicación de "tablas de clasificación" del rendimiento de los centros⁴², hemos podido contemplar unos efectos perversos. Las escuelas se han vuelto particularmente exigentes con respecto a los estudiantes que probablemente mejoren sus resultados ante inspecciones y exámenes. En este contexto, los alumnos con discapacidad se convierten en una amenaza y se aconseja a los padres que busquen entornos u opciones educativos más adecuados. Irónicamente, ahora asistimos a la constante redefinición del niño no discapacitado y a las paradojas que esto plantea para la segregación y la exclusión.

Una política confusa y que induce a la confusión

Es importante reconocer la compleja política que está detrás del establecimiento de la educación especial segregada. No pretendo, sin embargo, discutir los antagonismos pasados y profundos. La cuestión es entender de qué modo el conocimiento actual lleva consigo y está infundido por una política problemática con el fin de que seamos capaces de sostener el cambio. Las escuelas especiales y las ordinarias son artefactos históricos. Como Jano, presentan caras diferentes a distintas personas, vigilan, ordenan y gobiernan la población infantil. Su resiliencia no está singularmente ligada a una finalidad educativa. Los fines de esta bifurcación de la escolarización son sociales y administrativos⁴³.

Los retratos heroicos del establecimiento de la educación especial como una reivindicación radical o progresista del derecho a la provisión educativa para los niños con discapacidad que estaban excluidos de la escuela, encierran una legitimidad parcial. Estos niños estaban proscritos de la atención institucional. Se creía que eran ineducables y los relatos de las condiciones y tratamientos vergonzosos en estas instituciones penden como una conciencia culpable sobre todos nosotros⁴⁴. Muchos niños y niñas con discapacidad estaban ocultos en sus casas por miedo a la vergüenza que la discapacidad llevaba a la familia. Por supuesto, en muchas culturas, incluida la mía, el miedo y la vergüenza desvanecían la obligación religiosa y social⁴⁵. Esta es una historia que habla del establecimiento de las escuelas especiales como una esforzada lucha de padres, médicos y educadores para establecer el derecho a la educación de los niños con discapacidad. Era también la afirmación de la convicción de que los niños discapacitados podían aprender y ser enseñados. Implícitamente destacaba, aunque sin el debido reconocimiento, la pobreza del currículum y del repertorio

pedagógico de la escuela de barrio. Esta historia es también una narración sobre el establecimiento de lo que, con el tiempo, iba a convertirse en una calibración más prodigiosa de la diferencia humana e, implícitamente, de una jerarquía del valor humano⁴⁶.

Los imperativos que impulsaron el establecimiento de la educación especial no eran del todo inocentes. Como demuestra de manera muy elegante Scot DANFORTH⁴⁷ en su descripción del trabajo de Samuel KIRK, esa historia está incompleta. Cuenta que, cuando era estudiante graduado de psicología en Chicago, Samuel KIRK se encontró con un chico de 10 años en la puerta de una institución de Oak Forest para niños delincuentes. Al descubrir que el chico no sabía leer, KIRK comenzó con él sus clases clandestinas, "... a la luz de un pequeño pasillo, susurrando para que no los descubrieran las enfermeras".

Allí, en los entornos menos favorables posibles, el joven que más tarde sería considerado como el padre del campo de las discapacidades del aprendizaje se encontró por primera vez con un niño que no sabía leer. El momento instructivo parecería el más puro en su sencillez, una... experiencia auténtica y sin destilar.

Sentado en el suelo con un niño que intentaba aprender, comunicándose en un tono muy bajo para preservar el secreto, sin apoyos y sin imposiciones del currículum autorizado y los procedimientos instructivos del aula, el joven KIRK se enfrentaba al reto pedagógico en bruto⁴⁸.

No obstante, DANFORTH afirma que este cuadro no muestra el *complejo simbólico* del encuentro. Aunque había una carencia de "conocimiento útil que informara la enseñanza, él [KIRK] no estaba en absoluto desasistido conceptualmente en su primer encuentro pedagógico en la institución de Illinois para débiles mentales"⁴⁹. En el mundo de Samuel KIRK, la debilidad mental era un complejo simbólico infundido por una combinación de ciencia autorizada y sentimiento popular. No hacen falta herramientas pesadas para una excavación arqueológica que desentierre la ciencia y el sentimiento de aquella época⁵⁰.

Los estudios de John Lewis sobre la expansión de la educación especial y compensatoria segregada en el estado australiano de Victoria son ilustrativos⁵¹. Examinando el desarrollo de la llamada ciencia de la medida de la inteligencia humana, describe la transformación de la "conjetura del sillón en ciencia honorable"⁵². Stephen J. GOULD⁵³ nos dice que la invención de la craneometría y de la inteligencia mensurable está ligada a la política de la supremacía racial y demostró su eficacia a la hora de reforzar las aseveraciones acerca de la criminalidad latente de los débiles mentales. La antigua fascinación con respecto a la elaboración de índices craneales y las ilustraciones gráficas del demente y del débil mental como regla mnemotécnica diagnóstica para su detección por los médicos y el público en general se contempla en las obras de HELVIUS, CONDORCET y en el *Traité médico-philosophique* de PINEL (1801), y en los *Physiognomische Fragmente* de LAVATER (1775-1778)⁵⁴. Del mismo modo que Samuel KIRK esta-

ba "completamente imbuido del esquema de ideas educativas y psicológicas entonces vigente acerca de la deficiencia mental"⁵⁵ en los EE.UU. en 1929, el desarrollo de la educación segregada para los niños discapacitados en Victoria fue impulsado por la alianza entre la eugenesia, la ciencia de la debilidad mental y la inteligencia mensurable y el "humanismo benevolente".

LEWIS examina un conjunto de influencias intelectuales sobre los siguientes personajes clave⁵⁶ en el desarrollo de la educación segregada en países como el Reino Unido y Australia: Francis GALTON, que creó un laboratorio sobre la inteligencia heredable en la International Health Exposition de 1884 en Londres⁵⁷; Jean Marc Gaspard ITARD, que desarrolló la enseñanza para niños sordomudos y débiles mentales en Francia después de su legendario trabajo con Victor, el niño salvaje de Aveyron en 1779; Edouard SEGUIN, antiguo alumno de ITARD, que emigró a los EE.UU. y fundó después escuelas para "niños retrasados"; Johann Jacob GUGGENBUHL, que estableció un programa de formación en casa para niños "con cretinismo" en Abendberg, en Suiza; Samuel Gridley HOWE, que, en octubre de 1848, creó un centro para educar a niños con retraso mental en un ala del Perkins Institute for the Blind en Boston⁵⁸; Alfred BINET, que inventó un test de cociente intelectual de papel y lápiz, y Lewis Terman y Henry GODDARD, que adaptaron este test en la Stanford University. En la pesadilla del cada vez más respetable movimiento eugenésico⁵⁹, se llegó a una inquietante unidad entre llamadas humanitarias para ofrecer una educación a los niños discapacitados y el naciente campo de la educación especial, que insistía en la segregación como precondition para su práctica profesional.

Además, hay que decir que la eugenesia no ha perdido mucha fuerza⁶⁰:

Pero, ciertamente, la enfermedad, la muerte y la monstruosidad coinciden en un punto: el deseo de matar. No debemos ocultar el hecho de que una discapacidad importante, especialmente la mental, genera tal impulso para hacer desaparecer que hay que llamarlo por su nombre. En forma embrionaria, el deseo de matar, de ver muerto, se extiende a todos los atacados. La práctica de la antigüedad de eliminar a los niños deformes tiene su origen en una idea eugenésica, en la voluntad de tener una raza pura y, así, revela lo que subyace en el corazón humano⁶¹.

Sin duda, las prácticas han cambiado, de manera que ahora empleamos tests de suero, ecografías, amniocentesis y muestras de vellosidades coriónicas para prever y acabar con la discapacidad antes del nacimiento. En torno a estas prácticas hay enojosos y difíciles debates éticos que no voy a recordar. Se ha dicho que una forma más sutil de controlar la población se consigue mediante el discurso de las necesidades educativas especiales y ofreciendo a los padres la posibilidad de elegir una escolarización segregada para sus hijos⁶². Examinemos con cierto detalle esta posibilidad. Durante los tres decenios anteriores, se ha producido un rápido aumento de la calibración y categorización de la población estudiantil con el fin de identificar y responder lo que los niños con necesi-

dades educativas especiales requieren. Ese crecimiento destaca sobre todo en el terreno de la conducta, incluyendo a los niños a quienes se considera que hay que situar dentro del espectro de los trastornos autistas (ETA). Los trastornos por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)⁶³ han adquirido una dimensión de pandemia en el mundo desarrollado y ahora están haciendo su aparición en los sectores más ricos de los países más pobres⁶⁴. Examinaré los efectos perversos de la política de educación inclusiva en relación con la conducta del estudiante en el Capítulo 7.

La educación especial, como la ordinaria, no puede presentarse como una práctica inocua⁶⁵. Forma parte de una confusa historia de exclusión educativa y social. El reconocimiento de esta política constituye un paso importante en la construcción de una teoría de la educación inclusiva que informe las decisiones sobre los niños y su educación. Este no es más que un aspecto de la complejidad política que afecta a la educación inclusiva.

La política de la educación inclusiva y la "investigación ideológica"

Retrotrayéndome al verano de 1999, quiero aprovechar un encuentro de investigadores en la University of Rochester, al norte del Estado de Nueva York, para proseguir nuestra discusión de la política de la educación inclusiva. Linda WARE⁶⁶ se había ofrecido voluntariamente a albergar un coloquio sobre la educación inclusiva que se había iniciado una década antes en Newcastle-upon-Tyne gracias a los esfuerzos de Alan DYSON, Allan MILLWARD y Catherine CLARK⁶⁷. El coloquio de Rochester me resulta personalmente memorable por diversas razones.

A primera hora, bajé a desayunar, agotado y sin haber dormido lo suficiente. Saludé a Tony BOOTH, que ya estaba sentado, y me lancé a un rosario de lamentaciones de la impunidad de las aerolíneas que habían perdido mi equipaje. "El mío también se ha perdido", me contestó. Keith y Pat BALLARD, de Nueva Zelanda, se nos unieron. También ellos tenían un paquete de artículos de aseo de la aerolínea, pero no sus maletas. Esto parecía notable: cuatro de nosotros sin nuestros equipajes. Debe de ser algo usual en los Estados Unidos. La infraestructura existente para seguir el equipaje con ganas de recorrer mundo parecía indicar precisamente eso. Inmediatamente después, Len BARTON, de Sheffield, se nos acercó pidiendo que perdonáramos la falta de su habitual buen humor. Su equipaje no había aparecido en el aeropuerto.

En una muestra de indulgencia, Linda retrasó el comienzo del coloquio, de manera que pudiéramos acercarnos a un centro comercial para reponer nuestros "efectos personales". Julie ALLAN le prestó a Keith BALLARD sus *shorts* deportivos para que pudiera continuar con su admirable régimen de mantenimiento

de forma. ¿Acaso íbamos a convertirnos en la comunidad interdependiente que nuestra investigación defendía para nuestras escuelas? Aunque mi comunicación lleva un título diferente en el libro publicado con los contenidos del congreso, no me pareció ni la mitad de ingenioso que su título original: *Collisions in the baggage-hall of knowledge*⁶⁸. Originalmente, pretendía que, como hubiera aconsejado ORWELL, el título indicara una finalidad política porque la fusión de política e ironía era una ventaja añadida.

Para preparar el coloquio, Linda había distribuido un artículo de Ellen BRANTLINGER, ahora fundamental en nuestro campo. Es una docta provocación, titulada: "Using ideology: Cases of nonrecognition of the politics of research and practice in special education"⁶⁹. Las instrucciones consistían en que leyéramos el artículo y respondiéramos al mismo en nuestras comunicaciones para el coloquio. Linda invitó también a los recién llegados: Tom SKRTIC, Len BARTON, Sally TOMLINSON, Lous HESHUSIUS, Jude MACARTHUR y, por supuesto, a Ellen BRANTLINGER, a unirse a algunos de los participantes originales en el coloquio de Newcastle. La lista de participantes anunciaba una ética política inflexible. Después de todo, aún recordaba la repentina entrada de oxígeno en la sala de conferencias de Cardiff cuando Tom SKRTIC pronunció su discurso de apertura del World Congress of Special Education⁷⁰ en Gales, anunciando que dos amenazas importantes para la democracia eran la educación especial y la administración educativa. La educación especial comprometía la democracia al excluir a los estudiantes del derecho a matricularse en la escuela de su barrio, y la administración educativa facilitaba las razones organizativas y la infraestructura para hacerlo. En otras palabras, la educación especial proporcionaba los medios para excluir al creciente número de niños considerados "discapacitados". La administración educativa racionalizaba la exclusión y, como he señalado en mi crítica del género de investigación de la eficacia escolar, nos permitía "mirar para otro lado"⁶⁸. Sus observaciones fueron tan fuertes y tan inoportunas como el anuncio de Mike OLIVER, años más tarde, de que iba allí a "bailar sobre la tumba de la educación especial", inmediatamente después de las palabras de inauguración, cuidadosamente elegidas, de su alteza real la princesa Anne en el World Congress of Special Education de Manchester.

La educación especial no tiene salida; puede empezar a cambiar desde dentro o verse arrastrada por la corriente de la historia, que nos está anegando a todas cuando entramos en el siglo XXI. Puede formar parte de la lucha para producir un mundo más inclusivo o puede seguir alineándose con las fuerzas de la exclusión. La primera estrategia nos aporta la posibilidad de un futuro decente; la segunda ofrece a algunos de nosotros la posibilidad de un mundo seguro y estable. Espero que la educación especial esté lo bastante madura para hacer la elección correcta.⁶⁹

Años después, Julie ALLAN y yo recordamos a Mike, por su llamada a la pista de baile y por la necesidad de que volviera a ponerse sus zapatillas de baile.

El artículo "Using ideology" de BRANTLINGER es políticamente inequívoco⁷⁰. BRANTLINGER es decidida partidaria de la inclusión, de su potencial para contribuir a unas formas más democráticas de enseñanza y manifiesta su desconcierto ante la ausencia de respuestas publicadas a la serie de críticas de la educación inclusiva escritas por destacados investigadores estadounidenses de la educación especial. En 1994, FUCHS y FUCHS publicaron un artículo en *Exceptional children* titulado: "Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform", que provocó una ráfaga de publicaciones igualmente polémicas a cargo de eminentes investigadores de la educación especial tradicional⁷¹. BRANTLINGER seleccionó trece artículos de revistas y cinco capítulos de libros de estos estudiosos de la educación especial tradicional y emprendió un análisis de la calidad de su "ciencia" y de su trabajo investigador. Los artículos seleccionados condenan colectivamente la educación inclusiva como una bandera política que, carente de datos empíricos que apoyen sus reivindicaciones, es, por tanto, profundamente ideológica y desprovista de validez científica⁷².

Para ayudar a los lectores que no conozcan bien el campo, el análisis de BRANTLINGER se inicia con una descripción de la rápida expansión de la educación especial, la creciente identificación de alumnos y alumnas con necesidades especiales, el descubrimiento de nuevas categorías de discapacidad y el crecimiento concomitante del número de educadores especiales y orientadores escolares para hacer frente a este reto en los EE.UU. durante los decenios de 1950 y 1960. Al mismo tiempo, la expansión de la formación del profesorado de educación especial, de los programas de investigación financiados y de las publicaciones de investigación se aceleró en las universidades y en los centros de formación del profesorado. El sector iba asentándose como sector poderoso e influyente a medida que proliferaban

... unas definiciones más estrictas de la discapacidad; determinando los requisitos para acceder a los servicios; estableciendo los "debidos procedimientos" de prueba, clasificación y rutinas de provisión de servicios; elaborando una pedagogía y un currículum específicos de la educación especial; y diseñando una cascada de planes de prestación de servicios desde las escuelas especiales hasta las clases autónomas, pasando por las aulas de recursos y las clases de inclusión⁷³.

No obstante, dentro de la comunidad de investigación sobre la educación especial, diversos investigadores, entre los que se cuenta Lloyd DUNN, exalumno de doctorado de Samuel KIRK, han cuestionado la eficacia y la equidad de la provisión educativa segregada. Para DUNN, la escolarización segregada y las prácticas de "derivación" eran: "racionalmente sesgadas, instructivamente ineficaces y psicológica y socialmente dañinas"⁷⁴. Dada la vulnerabilidad de los estudiantes de las minorías y de los procedentes de zonas desfavorecidas, BRANTLINGER examina una serie de críticas emergentes que ponen de manifiesto de qué modo la educación especial y la clasificación y etiquetado de los niños discapacitados

favorece el conservadurismo educativo y el mantenimiento de las desigualdades en la enseñanza. Al afirmarse el modelo médico de la discapacidad, la educación especial sitúa los problemas de aprendizaje en el niño y, por tanto, aparta de la escuela la mirada terapéutica.

Esta aparentemente exagerada representación puede interpretarse de dos maneras: bien las escuelas son neutras y los chicos están mal o algo falla en las escuelas. Quienes respaldan el *statu quo* en la educación (especial) se apropian de la primera interpretación⁷⁵.

El progreso de la legislación educativa en los EE.UU. no ha garantizado el derecho de un niño discapacitado a matricularse en la escuela de su barrio⁷⁶ ni ha acabado con el debate. Tanto la Public Law 94-142 The Education of All Handicapped Children⁷⁷ de 1975 (EAHCA) como la Individuals with Disabilities Education Act⁷⁸ (IDEA) de 1990 se basan en lo que he denominado *cláusulas de condicionalidad*⁷⁷. Conceptos como *el entorno menos restrictivo* y *el ambiente más adecuado* requieren una interpretación profesional, autorizando, por tanto, la soberanía educativa especial sobre otras fuentes de conocimiento de la discapacidad⁷⁸. La Australian Disability Discrimination Act^{10*} (1992) contiene varias exenciones y advertencias, incluyendo la exención del Department of Immigration de sus disposiciones. También facilita el establecimiento de "dificultades institucionales excesivas" para permitir la discriminación contra la persona discapacitada.

Aplicando una intensidad forense a su tarea, BRANTLINGER considera las críticas seleccionadas de la educación inclusiva en relación con los *Tipos de errores al sintetizar la investigación en educación* de Mick DUNKIN⁷⁹. Los errores a los que se refiere son:

- la exclusión de bibliografía relevante;
- selectividad de fuentes no explicada;
- falta de discriminación entre fuentes;
- información errónea de detalles;
- posturas erróneamente resumidas;
- supresión de hallazgos contrarios;
- establecimiento de conclusiones y generalizaciones sin fundamento;
- falta de reconocimiento de conclusiones erróneas del autor;
- errores de consecuencia;
- no recoger toda la evidencia relevante para una generalización.

Observa DUNKIN que las consecuencias de esos errores pueden ser nefastas, pues las síntesis de investigación influyen mucho en las investigaciones, política y prácticas posteriores⁸⁰. Según BRANTLINGER, el riesgo se intensifica con la veteranía o la relevancia de los autores en su campo⁸¹. Su análisis de los dieciocho

documentos se presenta en una serie de tablas que revelan que los autores no se mantienen fieles a sus propias expectativas mínimas con respecto a la investigación científica.

El artículo de BRANTLINGER no debe entenderse simplemente como un cuestionamiento metodológico del predominio del empirismo y del diseño experimental en la investigación tradicional sobre la educación especial. Aunque reconoce y defiende la incorporación del post-positivismo a la investigación⁸², el artículo adelanta una lucha política sobre la finalidad y la forma de la escolarización. En concreto, descubre una lucha profundamente política entre visiones opuestas de los estudios de la discapacidad y la educación segregada.

Al cuestionar las concepciones de la investigación científica de los educadores especiales tradicionales, BRANTLINGER se enfrenta al rechazo de la investigación sobre la educación inclusiva por ideológica. Tropezó con lo que Pierre BOURDIEU consideraría como los repetidos caprichos y usos erróneos de la palabra "ideología". En consecuencia, los autores⁸³ que cita utilizan "ideológico" a modo de desprecio de quienes llaman "inclusionistas plenos".

Parece transmitir una especie de descrédito. Tildar de ideológica una proposición es, con mucha frecuencia, un insulto, de manera que esta adscripción se convierte en un instrumento de dominación simbólica⁸⁴.

En una entrevista realizada con Julie ALLAN y conmigo con respecto a un proyecto para investigar sobre la educación inclusiva, Dave GILLBORN y Deborah YODELL declararon que, para algunos investigadores, la ideología era como el sudor: uno huele el de todos los demás, pero no el propio⁸⁵. Tengo presente la llamada a la circunspección de FOUCAULT al considerar la ideología⁸⁶ y, como dice ZIZEK, "cuando se denuncia un procedimiento como 'ideológico por excelencia', podemos estar seguros de que su contrario no es menos ideológico"⁸⁷. Ciertos autores, como Barry TROYNA, también han encontrado esta lucha sobre la presencia de la ideología en la investigación. TROYNA se enfrentaba a sus detractores que denunciaban su idea de la "investigación partidista" como un oxímoron. Él sostenía que el racismo había tendido a "refractarse a través de la lente de la investigación educativa" y que la investigación social crítica, al aplicar la transparencia y las pruebas de erudición, presentaba una forma de integridad que no aparece en los trabajos de los llamados puristas metodológicos⁸⁸.

Aunque no hubo una respuesta directa de la educación especial tradicional al artículo de BRANTLINGER, el antagonismo estaba latente y estalló más tarde en 2006 en la revista conservadora de educación especial *Excepcionalidad*. En ella, KAUFFMAN y SASSO emplearon un lenguaje desaforado para condenar la "quiebra intelectual", el "sinsentido postmoderno de moda" de Deborah GALLAGHER y Douglas BIKLEN⁸⁹. Estos intercambios subrayan la profundidad, la continuidad y la virulencia de la lucha política.

Al otro lado del océano Atlántico, en Inglaterra, la expresidenta del influente 1978 Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People^{11*}, la baronesa Mary WARNOCK, adoptó una postura diferente, una *nueva mirada*^{12*} ante la influencia del informe de su comité (*Special educational needs*)⁹⁰. En su opúsculo publicado por The Philosophy Society of Great Britain en 2005, declaraba que la inclusión, "... aunque surge de los corazones en los lugares adecuados", es la "... herencia más desastrosa" del informe *Special educational needs* de 1978⁹¹. En su escrito, WARNOCK asume una visión de la discapacidad como encarnación de defectos patológicos individuales. Pone ejemplos de niños vulnerables con asma, epilepsia, autismo y síndrome de Down para hacer hincapié en la necesidad de reconstruir pequeñas escuelas subvencionadas que empleen una normativa estricta como barrera para fomentar la ansiedad de los padres. Señala que esta mayor ansiedad de los padres los llevará a considerar que la matrícula de su hija o hijo en una escuela así es un privilegio⁹².

Como observara proféticamente Mel AINSOW, el opúsculo de WARNOCK tuvo un efecto nocivo sobre el progreso de la educación inclusiva, "en el sentido de que ha tendido a animar a algunos de este campo a retroceder a las posturas tradicionales"⁹³. WARNOCK ha insistido en el tema en posteriores prólogos de libros que patrocinan la vuelta de los temas políticos de la educación especial tradicional⁹⁴.

Creo profundamente que, para muchos niños, no solo los que tienen las discapacidades más graves o múltiples, las escuelas especiales son su salvación. Pueden confiar en que sus maestros comprenden sus dificultades y librarse de las burlas y el acoso que temen de sus compañeros (y este miedo es más intenso en los niños que no son visibles o evidentemente discapacitados, como los que padecen autismo en sus diversos grados). Una de las enormes ventajas de la escuela especial para estos niños es que es pequeña. En una escuela pequeña, el niño conoce a todo el mundo y todo el profesorado lo conoce. Los maestros también se conocen y trabajan en una atmósfera colegiada, en la que pueden compartir sus puntos de vista y sus problemas. Por supuesto, las escuelas especiales no son baratas. Pero la política de inclusión en las escuelas ordinarias tampoco debería ser barata si presta un apoyo suficiente a cada niño para que pueda dar buen fruto. No basta con que los niños con necesidades especiales que están en las escuelas generales cuenten con el apoyo de los ayudantes docentes; necesitan a maestros expertos, preparados, que puedan enseñarles en pequeños grupos o uno a uno. Esto es algo que pocas escuelas generales pueden ofrecer. Lo erróneo de la política de inclusión ha sido la idea de que, si algunos niños con necesidades especiales pueden progresar en las escuelas generales, todos pueden hacerlo⁹⁵.

Las expresiones de WARNOCK sitúan al niño o niña con discapacidad como un estudiante adicional e incompleto. Su participación en la escuela ordinaria es menos válida que la de los alumnos no clasificados como discapacitados. Son los inválidos. Para un filósofo, la señora WARNOCK se ha adentrado en difíciles cuestiones de derechos sin la debida cautela.

Para demostrar que la proposición de AINSOW de que el opúsculo de WARNOCK fomentaba un vigoroso avance de las posturas conservadoras sobre las necesidades educativas especiales y la escolarización segregada, consideremos el argumento de Michael FARRELL, que sostiene que:

...en el centro de las peticiones de clausura final de las escuelas especiales está la disminución de la importancia de facilitar la mejor educación posible a los niños, incluyendo a los que tienen necesidades educativas especiales⁹⁶.

Y sigue diciendo que "el peligro es que la inclusión acabe considerándose más fundamental en el trabajo de las escuelas que la educación"⁹⁷. En apoyo de su proposición, pone el ejemplo de un departamento de bomberos que esté más preocupado por la representación multiétnica, sexual y de género que por la exigencia de conocimientos y destrezas para combatir el fuego. La crítica de la educación inclusiva que hace FARRELL y su vinculación a los programas de los derechos humanos gira en torno a lo que los economistas llaman *progresión escalonada*. En este caso, alude a la inflación del número de grupos identificados como excluidos u oprimidos.

La inflación daña la credibilidad, llevando a la gente a preguntarse cuántos grupos oprimidos pueden encontrarse en una sociedad ante la estrafalaria situación en la que todos son oprimidos o excluidos y no queda nadie que los oprima o excluya⁹⁸.

¿Acaso no le sorprende la paradoja de esta clase de razonamientos? La expansión constante de categorías de necesidades educativas especiales está bien documentada y continuará. La inminente publicación de una edición aumentada del *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*⁹⁹ lo garantiza. Este compendio de trastornos mentales y conductuales ofrece los catálogos de síntomas y conductas que rigen el "acceso" de los niños al estatus de "necesidades educativas especiales". Observadores recientes de la financiación de las necesidades educativas especiales han hablado de un correspondiente *cambio categorial progresivo*¹⁰⁰.

Volvamos al argumento de FARRELL:

Dada esta creciente falta de credibilidad, podemos decir que el hecho de ser educado en una escuela especial no es lo que puede oprimir a los alumnos. La opresión y la exclusión principales que deben temer los alumnos de la escuela especial y sus padres son las de la corrección política que trata de forzar un plan de inclusión excesivamente celoso aunque eso suponga negar al niño una buena educación¹⁰¹.

Como los trabajos de otros tradicionalistas de la educación especial citados por BRANTLINGER, como KAUFFMAN y HALLAHAN¹⁰² y, más recientemente, KVALE y MOSTERT¹⁰³, la observación correcta es que los niños que han sido transferidos de escuelas y aulas especiales a escuelas y aulas de barrio, mal equipadas y

reacias al traslado, solo experimentan la marginación en las escuelas ordinarias. Hace mucho tiempo que los investigadores que defienden la educación inclusiva reconocen que éste es un problema grave y sostienen que la inclusión exige algo más que el traslado físico de los niños de un centro a otro¹⁰⁴. La utilización de una mala administración de la educación inclusiva para abandonar los principios de la educación democrática y la inclusión social pone de manifiesto un mal análisis como escudo para no suscitar el interés profesional.

Tras el debate generado en los media y en el Parlamento de Inglaterra por el opúsculo *New Look* de WARNOCK, Ruth CIGMAN publicó una colección de artículos que, en general, atacan la respuesta conservadora para defender la educación inclusiva. Low, por ejemplo, pide una inclusión moderada. AINSOW observa que "... hace tiempo que pasó de moda la distinción entre niños con y sin necesidades educativas especiales". Es esta una observación útil cuando la consideramos en el contexto de las preguntas organizadoras de CIGMAN:

- ¿Incluido en qué?
- ¿Excluido de qué?
- ¿Excluido por quién?

En realidad, volvemos a una proposición fundamental de este libro: los constructos administrativos de la escolarización especial y de la ordinaria ocultan el pensamiento creativo sobre las opciones y futuros educativos.

¿Quién pregunta? La política de investigar la inclusión

Len BARTON opta por responder al opúsculo de WARNOCK en un ensayo publicado en la página web del Centre for Disability Studies de la University of Leeds¹⁰⁵. Vayamos directamente a sus objeciones:

Tratando de entender las afirmaciones de la autora, nos queda la aplastante sensación de que este documento es una mezcla de importantes perspectivas históricas, pero también una reflexión de ingenuidad, arrogancia e ignorancia de la autora. ¿Cómo hemos llegado a esta conclusión? En un documento que dice que ofrece una "mirada nueva", uno esperaría una discusión minuciosa de las ideas de quienes representan una postura diferente. En cambio, no tenemos discusión alguna de carácter serio con respecto al material publicado. Esto es particularmente ofensivo cuando tenemos en cuenta el papel fundamental que las personas con discapacidad y sus organizaciones han desempeñado en la lucha a favor de la inclusión. No se hace ninguna referencia seria al gran número de publicaciones de personas con discapacidad que respaldan la educación inclusiva... Esas voces no se tienen en cuenta. Esto suscita la pregunta acerca de qué voces se consideran significativas y con qué fundamento. La postura queda clara cuando se nos informa de que ésta es la voz de una experta, "una figura prominente en la educación". Tampoco sirve de consuelo que se nos diga que

quienes defienden la educación inclusiva, y suponemos que aquí se incluye a las personas con discapacidad, han ido demasiado lejos en su lucha por el cambio, aunque sus esfuerzos "nacen del corazón en su siflo: un compromiso con la igualdad de oportunidades" (pág. 40). Este enunciado es un tanto trivial y paternalista.¹⁰⁶

La respuesta de BARTON al opúsculo *New Look* de WARNOCK suscita otra línea importante de la política de la educación inclusiva: ¿quién habla a quién? Mike OLIVER plantea directamente la cuestión de la representación de las personas con discapacidad en la investigación:

Cuando empecé a leer algunas de las cosas que los académicos, investigadores y profesionales sin discapacidad habían escrito sobre la discapacidad, quedé estupefacto ante lo poco que se relacionaba aquello con mi propia experiencia de la discapacidad y, de hecho, con la de la mayoría de las personas con discapacidad que había llegado a conocer. Durante los años siguientes, poco a poco, empecé a caer en la cuenta de que, si las personas con discapacidad dejáramos a otras que escribieran sobre la discapacidad, acabaríamos inevitablemente con unas descripciones inexactas y deformadas de nuestras experiencias y una provisión de servicios y unas prácticas profesionales inadecuadas, basadas en estas inexactitudes y deformaciones.¹⁰⁷

Según OLIVER, la mayoría de las investigaciones sobre la discapacidad reflejan las desiguales relaciones de poder entre el investigador experto y la persona con discapacidad que es objeto de y en la investigación.

Sin rodeos, la investigación ha sido y aún es esencialmente una actividad que llevan a cabo quienes tienen poder sobre los que no lo tienen.¹⁰⁸

Además, "... la investigación sobre la discapacidad ha sido incapaz de deshacerse del individualismo metodológico inherente a la investigación social positivista de todo tipo"¹⁰⁹. En este género dominante de investigación, la discapacidad se "abstrae del mundo social que la produce"¹¹⁰.

En consecuencia, la investigación sobre la discapacidad ha reforzado el modelo individual de la discapacidad, considerando que los problemas a los que se enfrentan las personas con discapacidad están causados por sus minusvalías individuales.¹¹¹

Hay que "clasificar, clarificar, cartografiar y medir"¹¹² las dimensiones de la discapacidad.

Las relaciones sociales de la producción de investigación facilitan la estructura en la que se realiza la investigación. Las relaciones sociales se construyen sobre una firme distinción entre el investigador y el investigado; sobre la creencia de que son los investigadores quienes tienen los conocimientos y las destrezas especializados, y que son ellos quienes deben decidir qué temas se investigarán y controlar todo el proceso de producción de la investigación.¹¹³

Basándose en FINKELSTEIN, OLIVER aconseja a las personas con discapacidad que no se presten a investigaciones en las que no participen plenamente desde el principio: *no hay participación sin representación*¹¹⁴.

Desde hace unos dieciocho años, le doy vueltas al consejo de OLIVER porque llega al corazón de la política de la educación inclusiva. La preponderancia de la investigación sobre la educación inclusiva arranca de la errónea representación de la discapacidad como minusvalía individual y, a partir de ahí, se dispone a "clasificar, clarificar, mapear y medir" a estas personas con discapacidad. Esta investigación preparará a los maestros y las escuelas para afrontar el reto de estos niños y niñas añadidos que están siendo redirigidos a la escuela ordinaria. Asistimos a sutiles bajones en los que los investigadores estudian las actitudes de los maestros, directores escolares, estudiantes cuya asistencia a la escuela ordinaria no se cuestiona y padres de alumnos de estas escuelas ordinarias, con el fin de poner en práctica estrategias para cambiar actitudes y allanar el camino para la inclusión. Esa investigación sobre actitudes, que se extiende desde los primeros trabajos de James WARD y sus colaboradores hasta los más recientes de FORLIN, LOREMAN y SHARMA, parten aún de la consideración del niño discapacitado individual como el problema y el centro de atención del trabajo de inclusión. Una línea de investigación mejor suscita preguntas acerca del modo que emplean las escuelas para erigir obstáculos frente a los niños de orígenes desaventajados: niños inmigrantes, niños nómadas, niños de color, niños con discapacidades y niños que discrepan. Además, podríamos optar por desechar la *capa de competencia*¹¹⁵ del experto e invitar a las minorías débiles y a menudo excesivamente investigadas a hablar con autoridad acerca de su propia experiencia.

¿Por qué investigar la inclusión y la exclusión?

El cuestionamiento del carácter y de la intención de investigar sobre la educación inclusiva me devuelve a mis raíces críticas. La undécima tesis sobre Feuerbach de MARX es pertinente a este respecto: "Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo"¹¹⁶. Por tanto, el punto de investigación sobre la educación inclusiva debe consistir en construir unos análisis sólidos y exhaustivos de la exclusión con el fin de poder cuestionar las relaciones sociales y culturales tal como están mediadas por la educación a fin de dismantelar la opresión y promover la inclusión. Esta tarea difiere radicalmente de la comprensión de la etiología y los síntomas de síndromes y trastornos con objeto de controlar y enseñar a personas diferentes, con independencia de lo bienintencionado que sea tal empeño.

El ensayo de Julie ALLAN: *Inclusion as an ethical project*^{117: 13*}, se basa en la "muy postergada frase final" de la obra de FOUCAULT sobre la ética para romper

la inercia que ha envuelto la educación inclusiva. Efectivamente, esta inercia, que nace de la confusión acerca de sus significados, desde la justa ideológica y desde la reducción de la inclusión a un problema técnico que ha de arreglar la política, ha:

desviado la atención de los cambios radicales que deben iniciar los maestros, y que las escuelas requieren a fin de crear las condiciones necesarias para la educación inclusiva¹¹⁸.

Para ALLAN, el proyecto ético nos responsabiliza a todos. La educación inclusiva es cosa de todos. Cada uno de nosotros tiene que observar un *telos* (un "fin") subyacente y un conjunto de principios que guíen nuestras elecciones y comportamientos. BARTON comparte este marco ético de referencia en el que nuestra investigación y nuestra práctica nos someten a un escrutinio crítico:

Creo que han surgido un deseo y un compromiso crecientes para tratar de entender y trabajar sobre una finalidad de la investigación diferente de la de limitarse a confirmar los intereses y preocupaciones académicas. Creo que los estudios de la discapacidad, por ejemplo, y algunas cuestiones de la sociología de la educación han constituido una confirmación maravillosa de esto en el sentido de que estoy cada vez más convencido de que mi interés no solo consiste en entender el mundo, sino en ver algún cambio y cambiarme yo en el proceso. Uno de los intereses ha sido, sin duda, tratar de entender la naturaleza de la discriminación en sus múltiples formas complejas y contradictorias¹¹⁹.

(BARTON, transcripción de entrevista, Montreal, proyecto Researching Inclusive Education, 2005, pág. 3.).

En este ensayo y en su libro sobre los filósofos de la diferencia (FOUCAULT, DERRIDA y DELEUZE y GUATTARI), ALLAN refuta las afirmaciones de SHUMWAY y RORTY de que la obra de FOUCAULT es abiertamente pesimista, dando pocas esperanzas para el cambio social y, como señala ZIZEK, "*interpreta que es improbable que los individuos resistan*"¹²⁰. Como observa, la postura de FOUCAULT no lleva a la apatía, sino al hiperactivismo¹²¹. El reto para FOUCAULT consiste en:

...sacudir los hábitos, las formas de actuar y pensar, de disipar los lugares comunes [y] de adoptar una nueva medida de reglas e instituciones¹²².

Esto es similar a lo que describí en una discusión con Jenny CORBETT como nuestra obligación de actuar como *vigilantes culturales*¹²³. Esta sensacional expresión se presentaba para indicar que la educación inclusiva no era un proyecto técnico o político en el que nos limitáramos a identificar, clasificar, controlar y educar a los llamados estudiantes con necesidades educativas especiales. La educación inclusiva sigue siendo un proyecto político en el que tratamos de identificar las formas complejas en que los obstáculos impiden que los estudiantes accedan, participen realmente y tengan éxito en la educación.

En consecuencia, nuestro plan de investigación aumenta para revelar la arquitectura de la desigualdad y la exclusión. La investigación positivista que se centra en los defectos percibidos de los individuos obstruye el plan de la educación inclusiva. El conjunto de diferencias humanas no debe considerarse, como sugería David REYNOLDS, como un riesgo para la escuela protegida. Las escuelas no son teatros de operaciones quirúrgicas ni tampoco centros de control de vuelo¹²⁴. Estas sugerencias absurdas reverberan en las medidas elaboradas, costosas y antieducativas de rendición de cuentas y de imposición de objetivos que han puesto en vigor los gobiernos reacios al riesgo del Reino Unido, Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda, medidas que priman los resultados de los tests sobre la enseñanza y el aprendizaje. Las escuelas deben convertirse en lo que Tony KNIGHT y Art PEARL describen como el aprendizaje en democracia¹²⁵. El vínculo entre inclusión y escolarización democrática es indivisible. BERNSTEIN "anunció" los requisitos de la escolarización democrática. Al hacerlo, destacó la importancia de la inclusión, apresurándose a insistir entre inclusión y absorción¹²⁶. Alain TOURAINE se extiende sobre este punto:

En un mundo de intensos intercambios culturales, no puede haber democracia a menos que reconozcamos la diversidad de culturas y las relaciones de dominio que existen entre ellas. Los dos elementos son igualmente importantes: tenemos que reconocer la diversidad de culturas, pero también la existencia de dominio cultural... La lucha por la liberación de las minorías culturales puede llevar a su comunitarización o, en otras palabras, su subordinación a un poder cultural autoritario¹²⁷.

Estas son distinciones importantes. Igual que Barry TROYNA insistía en que la educación multicultural que consistía en la celebración simbólica de saris, samosas y bandas de percusión era un popurrí liberal incapaz de abordar el racismo en la educación; BERNSTEIN y TOURAINE muestran que la inclusión no puede reducirse a un cosmopolitismo por absorción, asimilación o popular. TROYNA señala la necesidad de una educación antirracista para acabar con la exclusión de los alumnos británicos negros y asiáticos. En Queensland (Australia), el director aborigen de la Cherbourg Aboriginal Community School insistía en la revivificación del saber y la cultura aborígenes en el marco de la convocatoria y del anteproyecto educativo de *strong and smart*. Las comunidades gay y lesbiana afirman su identidad homosexual como fuente de orgullo, un activo de la diversidad. Los activistas con discapacidad y los investigadores que estudian la discapacidad nos presentan nuevas formas de entender la minusvalía y la discapacidad que cuestionan las descripciones basadas en el carácter defectuoso, la cura, la corrección y la normalización. La comunidad sorda y las personas con síndrome de Asperger, exigen su reconocimiento como grupos culturales distintos y valiosos. Son estos unos tiempos nuevos que cuestionan el núcleo básico de la escolarización regular y de la especial para configurar nuevas teorías y formas de escolaridad. Para TOURAINE, las escuelas son las semillas de la composición

social. Para que aprendamos a vivir juntos, las escuelas deben subvertir la tarifa educativa clásica.

Una forma de educación centrada en la cultura y en los valores de la sociedad que facilita la educación en cuestión es reemplazada por una forma de educación que otorga una importancia central a la diversidad (tanto histórica como cultural) y al reconocimiento del Otro¹²⁸.

Revisaremos la relación entre la escolarización democrática, la educación inclusiva y "la escuela extraordinaria" en el Capítulo 8. De hecho, la educación democrática constituirá el corazón intelectual (en *telos* y en principios) de la consideración de los futuros de la educación inclusiva en este libro.

Notas

¹ Pueden encontrarse en diversas formas y estados.

² HEGEL (1770-1831). Filósofo alemán que, con KANT, fue fundamental para el desarrollo del idealismo alemán. El problema al que me refiero aquí es el de establecer un punto de partida para la representación teleológica de la educación inclusiva.

³ En esta tarea es útil la dialéctica hegeliana; otros adoptan la genealógica.

⁴ Véase: APPLE (2009).

⁵ Al hablar de "formas condicionales de la educación inclusiva" me refiero a un trabajo anterior en el que consideraba las advertencias y el lenguaje condicional aplicado en los documentos políticos del gobierno a la educación de estudiantes con discapacidades. He aquí algunos ejemplos de este: "ambiente menos restrictivo", "entorno más adecuado" y "dificultades institucionales indebidas". La lista es indicativa, no exhaustiva (véase: SLEE, 1996).

⁶ Ellen BRANTLINGER (2006) alude a estos textos en un capítulo titulado: "The Big Glossies: How Textbooks Structure (Special) Education".

⁷ Alude el autor al "caballo de Troya" que supone esa "educación especial e inclusiva". (N. del T.)

⁸ TROYNA, B. (1994): "Blind faith? Empowerment and educational research". *International Studies in Sociology of Education*, 4(1), págs. 3-24.

⁹ GALLIE utiliza aquí los ejemplos: "obras de arte", "democracia" y "doctrina cristiana". Véase: GALLIE, W. B. (1955-1956): "Essentially contested concepts". *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56, págs. 167-198.

¹⁰ TROYNA (1994): *op. cit.*, págs. 3-4.

¹¹ RIZVI, F. (1993): "Critical introduction". En: B. TROYNA (ed.): *Racism and education: Research perspectives*. Buckingham: Open University Press.

¹² GALLIE (1955-1956): *op. cit.*, pág. 169.

¹³ 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 (Trad. cast.: "Teoría ambulante", en: *Reflexiones sobre el exilio: ensayos literarios y culturales*. Barcelona: Debate, 2005, págs. 303-330).

¹⁴ *Ibid.*, pág. 426.

¹⁵ SLEE, R. (2008): "Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda". *International Studies in Sociology of Education*, 18(2), pág. 104.

¹⁶ SAID (2000): *op. cit.*, pág. 436.

¹⁷ *Ibid.*, pág. 437.

¹⁷ SLEE (2008): *op. cit.*, pág. 104.

¹⁸ ALLAN, J. y SLEE, R. (2008): *Doing inclusive education research*. Rotterdam: Sense Publishers.

¹⁹ ALLAN y SLEE (2008): *op. cit.*, págs. 15-16.

²⁰ SKIDMORE, D. (2004): *Inclusion: The dynamic of school development*. Buckingham: Open University Press.

²¹ THOMAS, G. y LOXLEY, A. (2007): *Deconstructing special education and constructing inclusion* (2.ª ed.). Maidenhead: Open University Press, pág. 3 (Trad. cast.: *Deconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusiva*. Madrid: La Muralla, 2007).

²² Cuando se escribe la expresión 'inclusive education' en los buscadores generalistas se obtienen unos resultados sorprendentes. Google presentó 2.460.000 resultados en 0,36 segundos; Yahoo Search, 43.000.000, y search.com, 1.040.010. Google Scholar refinó la búsqueda, presentando 643.000 resultados en 0,09 segundos. (N. del T.: El 25 de marzo de 2012, los resultados obtenidos fueron los siguientes: Google: 32.800.000 en 0,21 seg. Yahoo Search: 73.400.000; search.com: 2.520.010, y Google Scholar [Google académico]: 1.310.000 en 0,15 seg. Obsérvese que los resultados varían si se escribe "inclusive education", en vez de 'inclusive education'; Google arroja un resultado de 1.400.000 en 0,22 segundos; Yahoo Search, 925.000 resultados; search.com, 128.020, y Google Scholar [Google académico]: 32.600 en 0,14 segundos. Por su parte, Yahoo.es da un resultado de 49.100.000. Si la búsqueda se hace con 'educación inclusiva', los resultados obtenidos en 25 de marzo de 2012 son: Google: 984.000 en 0,50 segundos; Yahoo.com: 1.100.000; Yahoo.es: 2.020.000; search.com: 205.020; Google Scholar [Google académico]: 25.300 en 0,13 segundos. Si, por fin, se utiliza "educación inclusiva", los resultados son: Google: 784.000 en 0,23 segundos; Yahoo.com: 490.000; Yahoo.es: 472.000; search.com: 72.820; Google Scholar [Google académico]: 3.630 en 0,15 segundos.)

²³ FORD, MONGON y WHELAN (1982); BARTON y TOMLINSON (1982); BOOTH (1987); OLIVER (1990).

²⁴ Incluyendo a autores como: Michael APPLE, Michael YOUNG, Basil BERNSTEIN, Geoff WHITTY.

²⁵ Véanse: MORRIS, J. (1989): *Able lives: Women's experience of paralysis*. Londres: Women's Press; MORRIS, J. (1991): *Pride against prejudice: A personal politics of disability*. Londres: Women's Press; también: THOMAS, C. (1999): *Female forms: Experiencing and understanding disability*. Buckinghamshire: Open University Press.

²⁶ TOMLINSON, S. (2000): "Journeys in inclusive education". En: P. CLOUGH y J. CORBETT (eds.): *Theories of inclusive education: A students' guide*. Londres: Paul Chapman Publishing, págs. 131-132.

²⁷ "Administración educativa del centro de Londres". Cuando los antiguos habitantes de los centros urbanos cambiaron sus viviendas por otras nuevas en el extrarradio, los inmigrantes fueron ocupándolos dando lugar a una situación nueva y peculiar: en el terreno educativo y en proporción importante, los alumnos de los centros urbanos se desenvolvían peor que los que asistían a centros del extrarradio. (N. del T.)

²⁸ Centros escolares para niños a los que, por diversas razones, no se pueda atender en escuelas ordinarias ni especiales. (N. del T.)

²⁹ *Ibid.*, pág. 132.

³⁰ BARTON, L. y TOMLINSON, S. (1981): *Special education: Policy, practices and social issues*. Londres: Harper and Row.

³¹ BARTON, L. y TOMLINSON, S. (1984): *Special education and social interests*. Londres: Croom Helm.

³² Cuando se detectaban necesidades educativas especiales de algún niño o niña, tras estudiarse el caso se redactaba una "declaración" en la que constara el problema del alumno o alumna y su sometimiento a medidas educativas especiales. (N. del T.)

³³ BARTON, L. (2003) *Inclusive education and teacher education: A basis for hope or a discourse of delusion*. Londres: Institute of Education, University of London.

³⁴ BARTON, L. (2005) "Special Educational Needs: an alternative look". *A Response to Warnock M. 2005: Special Educational Needs - A New Look* www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/barton/Warnock.pdf (acceso comprobado el 25 de marzo de 2012).

³² Véase: Committee of Enquiry into the Education of Handicapped (1978): Special educational needs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people (Informe Warnock). Londres: HMSO.

³³ OLIVER, M. (2009): *Understanding disability: From theory to practice* (2.ª ed.). Basingstoke: Palgrave Macmillan, pág. 42.

³⁴ *Ibid.*, pág. 43.

³⁵ MILLS, C. W. (1959): *The sociological imagination*. Nueva York: Oxford University Press. (Trad. cast.: *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica, 1986, 11ª ed.)

³⁶ RYAN, W. (1971): *Blaming the victim*. Londres: Orbach and Chambers.

³⁷ OLIVER (1996): *op. cit.*, págs. 13-17.

³⁸ WOLFENBERGER, W. (1972): *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.

³⁹ TOMLINSON (2000): *op. cit.*, pág. 130.

⁴⁰ Véase para el Reino Unido: DANIELS, H. (2006): "The dangers of corruption in special needs education". *British Journal of Special Education*, 33(1), págs. 4-10; GALLOWAY, D., ARMSTRONG, D. y TOMLINSON, S. (1994): *The assessment of special educational needs: Whose problem?* Harlow: Longman; ARMSTRONG, D. (2003): *Experiences of special education: Re-evaluating policy and practice through life stories*. Londres: Routledge Falmer; ARMSTRONG, D. (1995) *Power and partnership in education: Parents, children and special educational needs*. Londres: Routledge; para Australia, véase: GRAHAM, L. J. y SLEE, R. (2008): "An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion". *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), págs. 277-293; y, para Nueva Zelanda, véase: KEARNEY, A. (2008): "Barriers to school inclusion: An investigation into the exclusion of disabled students from and within New Zealand schools". Tesis doctoral no publicada, Massey University, Palmerston North (Nueva Zelanda).

⁴¹ Véase una descripción de los discursos sobre la discapacidad en: Gillian FULCHER (1989b): "Integrate and mainstream? Comparative issues in the politics of these policies". En: L. BARTON (ed.): *Integration: Myth or reality*. Lewes: Falmer Press, págs. 6-29.

⁴² Véase: BALL, S. (1994): *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press; BALL, S. J. (2003): *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. Londres: Routledge Falmer; BALL, S. J. y YODELL, D. (2008): *Hidden privatisation in public education*. Informe para el Institute of Education, University of London; GILLBORN, D. y YODELL, D. (2000): *Rationing education: Policy, practice, reform, and equity*. Buckingham: Open University Press; GEWIRTZ, S., BALL, S. J. y BOWE, R. (1995): *Markets, choice and equity in education*. Open University Press; SLEE, R. (1998): "High reliability organisations and liability students - the politics of recognition". En: R. SLEE, G. WEINER y S. TOMLINSON (eds.): *School effectiveness for whom?* Londres: Falmer Press, págs. 101-114. (Trad. cast.: *Eficacia ¿para quién?: crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Madrid: Akal, 2001.)

⁴³ Véase: SKRTIC, T. M. (1991): *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver: Love Publishing Company; TOMLINSON (1982): *op. cit.*; SLEE, R. (1998) "High reliability organisations and liability students - the politics of recognition". En: R. SLEE, G. WEINER y S. TOMLINSON (eds.): *School effectiveness for whom?* Londres: Falmer Press, págs. 101-114; (Trad. cast.: *Eficacia ¿para quién?: crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Madrid: Akal, 2001). GRAHAM, L. J. y SLEE, R. (2008): "An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion". *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), págs. 277-293.

⁴⁴ FOUCAULT, M. (1965): *Madness and civilization*. Nueva York: Pantheon Books (traducción del original francés: *Folie et déraison; histoire de la folie à l'âge classique*. París: Union générale d'éditions, 1961. (Trad. cast.: *Historia de la locura en la época clásica*. Vols. I y II. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España, 1979.)

⁴⁵ ALUR, M. (1998): *Invisible children: A study of policy, exclusion*. Tesis doctoral. Institute of Education, University of London. Bombay: Viva Books.

⁴⁶ FRANKLIN, B. M. (1994): *From 'Backwardness' to 'At-risk': Childhood learning difficulties and the contradictions of school reform*. Albany: State University of New York Press.

⁴⁷ DANFORTH, S. (2009): *The incomplete child: An intellectual history of learning disabilities*. Nueva York: Peter Lang.

⁴⁸ DANFORTH, S. (2009): *op. cit.*, págs. 1-2.

⁴⁹ *Ibid.*, pág. 3.

⁵⁰ Véase: FRANKLIN, B. M. (1994): *From 'Backwardness' to 'At-risk': Childhood learning difficulties and the contradictions of school reform*. Albany: State University of New York Press; KANNER, L. (1964): *A history of the care and study of the mentally retarded*. Springfield: Charles Thomas; GOULD, S. J. (1981): *The mismeasure of man*. Harmondsworth: Penguin (Trad. cast.: *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Crítica, 2007).

⁵¹ Véase: LEWIS, J. (1989): *Removing the grit: The development of special education in Victoria 1887-1947*. Tesis doctoral defendida en la School of Education, La Trobe University; y LEWIS, J. (1983): *The development of remedial education in Victoria 1910-40*. Tesis de máster defendida en la Education Faculty (Urban Centre), La Trobe University.

⁵² LEWIS (1989): *op. cit.*, pág. 13.

⁵³ GOULD, S. J. (1981): *The mismeasure of man*. Harmondsworth: Penguin (Trad. cast.: *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Crítica, 2007).

⁵⁴ GILMAN, S. L. (1988): *Disease and representation: Images of illness from madness to AIDS*. Ithaca: Cornell University Press.

⁵⁵ DANFORTH (2009): *op. cit.*, pág. 3.

⁵⁶ John FISHBORNE, Stanley PORTEUS y Charles PEARSON.

⁵⁷ SLEE, R. (1995): *Changing theories and practices of discipline*. Londres: Falmer Press, pág. 65.

⁵⁸ KANNER, L. (1964): *A history of the care and study of the mentally retarded*, Springfield: Charles Thomas.

⁵⁹ DUSTER, T. (2003): *Backdoor to eugenics* (2.ª ed.). Nueva York: Routledge.

⁶⁰ ROSE, N. (2007); SNYDER, S. L. y MITCHELL, D. T. (2006): *Cultural locations of disability*. Chicago: University of Chicago Press.

⁶¹ STIKER, H.-J. (1999): *A history of disability*. Ann Arbor: University of Michigan Press, pág. 8.

⁶² SLEE (1995): *op. cit.*

⁶³ LAURENCE, J. y MCCALLUM, D. (2009): *Inside the child's head. Histories of childhood behavioural disorders*. Rotterdam: Sense Publishers; TAIT, G. (2010): *Philosophy, behaviour disorders and the school*. Rotterdam: Sense Publishers. GRAHAM, L. (ed.) (2010): *(De) Constructing ADHD*. Nueva York: Peter Lang. HARWOOD, V. (2006): *Diagnosing 'disorderly' children: A critique of behaviour disorder discourses*. Londres: Routledge.

⁶⁴ Al visitar dos escuelas privadas de Sumatra Occidental y de Java, en Indonesia, los docentes y los consejeros escolares hablaron de la creciente presencia de niños con TDAH en sus escuelas.

⁶⁵ CONNELL (1993): *op. cit.*

⁶⁶ WARE, L. P. (2004): *Ideology and the politics of (in)exclusion*. Nueva York: Peter Lang.

⁶⁷ DYSON, A., CLARK, C. y MILLWARD, A. (1995): *Towards inclusive schools?* Londres: David Fulton Publishers.

⁶⁸ "Colisiones en la sala de equipajes del saber". (N. del T.)

⁶⁹ "Utilizando la ideología: casos de falta de reconocimiento de la política de la investigación y de la práctica de la educación especial". (N. del T.)

⁷⁰ "Congreso mundial de educación especial". (N. del T.)

⁷¹ SLEE, R. (1998): "High reliability organisations and liability students - the politics of recognition". En R. SLEE, G. WEINER y S. TOMLINSON (eds.): *School effectiveness for whom?* Londres: Falmer Press, págs. 101-114.

⁷² OLIVER, M. (2000): "Decoupling education policy from the economy in late capitalist societies: Some implications for special education". Discurso de apertura del ISEC 2000, Manchester,

julio. www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/Oliver/SENMAN1.pdf (acceso comprobado el 25 de marzo de 2012).

⁷⁰ BRANTLINGER, E. (1997): "Using ideology: Cases of non-recognition of the politics of research and practice in special education". *Review of Educational Research*, 67(4), págs. 425-459.

⁷¹ FUCHS, D. y FUCHS, L. (1994): "Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform". *Exceptional Children*, 60(4), págs. 294-309.

⁷² Véase: KAUFFMAN, J. M. y HALLAHAN, D. P. (1995): *The illusion of full inclusion: A comprehensive critique of a current special education bandwagon*. Austin: Pro-Ed.

⁷³ BRANTLINGER (1997): *op. cit.*, pág. 427.

⁷⁴ SKRTIC, T. M. (1991): *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver: Love Publishing, pág. 51.

⁷⁵ *Ibid.*, pág. 428.

⁷⁶ MORTON, M. (2009): "Silenced in the court: Meanings of research and difference in the US legal system". *Disability & Society*, 24(7): págs. 883-895. MINOW, M. (1990): *Making all the difference: Inclusion, exclusion, and American law*. Ithaca: Cornell University Press. NORWICH, B. (2008): *Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives and future directions*. Londres: Routledge.

⁸⁰ "Ley pública 94-142: La educación de todos los niños discapacitados". (N. del T.)

⁸¹ "Ley de educación de individuos con discapacidades". (N. del T.)

⁷⁷ SLEE, R. (1996): "Clauses of conditionality". En: L. BARTON (ed.): *Disability and society: Emerging issues and insights*. Londres: Longman.

⁷⁸ Véanse ejemplos en: LINTON, S. (1998): *Claiming disability: Knowledge and identity*. Nueva York: New York University Press; TITCHKOSKY, T. (2003): *Disability, self, and society*. Toronto: University of Toronto Press; OLIVER, M. (2009): *Understanding disability: From theory to practice* (2.ª ed.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

¹⁰⁰ "Ley australiana de discriminación de la discapacidad". (N. del T.)

⁷⁹ DUNKIN, M. (1996): "Types of errors in synthesizing research in education". *Review of Educational Research*, 66(2), págs. 87-97.

⁸⁰ *Ibid.*, pág. 87.

⁸¹ BRANTLINGER, (1997): *op. cit.*, pág. 431.

⁸² LATHER, P. (1986): "Research as praxis?" *Harvard Educational Review*, 65, págs. 257-277; GUBA, E. G. (1990): *The paradigm dialog*. Newbury Park: Sage Publications; PUNCH, K. (2009): *Introduction to research methods in education*. Londres: Sage.

⁸³ KAUFFMAN y HALLAHAN (1995): *op. cit.*

⁸⁴ BOURDIEU, P. y EAGLETON, T. (1994): "Doxa and common life: An interview". En: S. ZIZEK (ed.): *Mapping ideology*. Nueva York: Verso, pág. 266.

⁸⁵ Transcripción de entrevista. GILLBORN y YODELL (2005).

⁸⁶ FOUCAULT, M. (1984): "Truth and Method". En: P. RABINOW (ed.): *The Foucault reader* (1.ª ed.). Nueva York: Pantheon Books, pág. 60.

⁸⁷ ZIZEK, S. (1994): *Mapping ideology*. Londres; Nueva York: Verso, pág. 4.

⁸⁸ TROYNA, B. (1995): "Beyond reasonable doubt? Researching 'race' in educational settings". *Oxford Review of Education*, 21(4), págs. 395-408.

⁸⁹ Véanse: KAUFFMAN, J. y SASSO, G. (2006): "Toward ending cultural and cognitive relativism in special education". *Exceptionality*, 14(2), págs. 65-90; GALLAGHER, D. (2006): "If not absolute objectivity, then what? A reply to KAUFFMAN y SASSO". *Exceptionality*, 14(2), págs. 91-107; KAUFFMAN, J. y SASSO, G. (2006): "Rejoinder: Certainty, doubt and the reduction of uncertainty". *Exceptionality*, 14(2), págs. 109-120; GALLAGHER, D. (ed.) (2004): *Challenging orthodoxy in special education: Dissenting voices*. Denver: Love Publishing. Véase una exposición más completa en: ALLAN, J. (2008): *Rethinking inclusive education: The philosophers of difference in practice*. Dordrecht: Springer; ALLAN, J. y SLEE, R. (2008): *Doing inclusive education research*. Rotterdam: Sense Publishers.

¹¹⁰ "Comité de investigación sobre la educación de los niños y jóvenes minusválidos". (N. del T.)

¹²⁰ El título del opúsculo de Mary WARNOCK es: *Special Educational Needs: A New Look*, o sea: "Necesidades educativas especiales: Una nueva mirada". De ahí la expresión utilizada. (N. del T.)

⁹⁰ WARNOCK, M. (1978): *Special educational needs*. Informe del Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. Londres: HMSO.

⁹¹ WARNOCK, M. (2005): *Special educational needs: A new look*. Keele: Philosophy of Education Society of Great Britain, pág. 40.

⁹² *Ibid.*, pág. 49.

⁹³ AINSCOW, M. (2007): "Towards a more inclusive education system: Where next for special schools?" En: R. GIGMAN (ed.): *Included or excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children*. Londres: Routledge.

⁹⁴ Véanse: GIGMAN, R. (2007) *Included or excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children*. Londres: Routledge; FARRELL, M. (2008): *The special school's handbook: Key issues for all*. Londres: Routledge; FARRELL, M. (2008): *Educating special children: An introduction to provision for pupils with disabilities and disorders*. Londres: Routledge.

⁹⁵ WARNOCK, M. (2006): "Foreword". En: M. FARRELL (ed.) *Celebrating the special school*. Londres: Routledge.

⁹⁶ FARRELL, M. (2006): *Celebrating the special school*. Londres: Routledge, págs. 1-2.

⁹⁷ *Ibid.*, pág. 2.

⁹⁸ *Ibid.*, pág. 16.

⁹⁹ AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2000) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV-TR* (4ª Edición). Washington: American Psychiatric Association (Trad. cast.: *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales - IV - Texto revisado*. Barcelona: Elsevier-Masson, 2001).

¹⁰⁰ SLEE/GRAHAM.

¹⁰¹ FARRELL (2006): *op. cit.*, pág. 17.

¹⁰² KAUFFMAN, J. M. y HALLAHAN, D. P. (1995): *The illusion of full inclusion: A comprehensive critique of a current special education bandwagon*. Austin: Pro-Ed.

¹⁰³ KAVALE, K. y MOSTERT, M. (2004): *The positive side of special education. Minimizing its fads, fancies and follies*. Lanham: Scarecrow Education.

¹⁰⁴ BIKLEN, D. (1985): *Achieving the complete school: Strategies for effective mainstreaming*. Nueva York: Teachers College Press; COOK, S. y SLEE, R. (1999): "Struggling with the fabric of disability: Picking up the threads of the law and education". En: M. JONES y L. BASSER MARKS (eds.): *Disability, diversity and legal change*. La Haya: Martinus Nijhoff. BRANTLINGER (1997): *op. cit.*

¹⁰⁵ BARTON, L. (2005): *Special educational needs: An alternative look. A response to Warnock, M. 2005: Special educational needs - a new look*. Puede consultarse en línea: www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/barton/Warnock.pdf (acceso comprobado el 25 de marzo de 2012).

¹⁰⁶ *Ibid.*, págs. 1 y 2.

¹⁰⁷ OLIVER, M. (1996): *Understanding disability: From theory to practice*, (1.ª ed.). Basingstoke: Macmillan, pág. 9.

¹⁰⁸ OLIVER, M. (1992): "Changing the social relations of research production?" *Disability Handicap and Society*, 7(2), pág. 110.

¹⁰⁹ *Ibid.*, pág. 107.

¹¹⁰ *Ibid.*, pág. 101.

¹¹¹ *Ibid.*, pág. 108.

¹¹² *Ibid.*, pág. 101.

¹¹³ *Ibid.*, pág. 102.

¹¹⁴ *Ibid.*, pág. 105.

¹¹⁵ EDGERTON, R. B. (1967): *The cloak of competence: Stigma in the lives of the mentally retarded*. Berkeley: University of California Press.

¹¹⁶ MARX, K. y ENGELS, F. (1965): *The German ideology*. Londres: Lawrence and Wishart (traducción del original alemán: *Die deutsche Ideologie* publicado íntegramente por primera vez en Moscú, en 1932. Trad. cast.: *La ideología alemana*. Valencia: Servei de Publicacions. Universitat de València, 1994).

¹¹⁷ ALLAN, J. (2005): "Inclusion as an ethical project". En: S. TREMAIN (ed.): *Foucault and the government of disability*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, págs. 281-297.

¹¹⁸ "La inclusión como proyecto ético". (N. del T.)

¹¹⁹ *Ibid.*, pág. 281.

¹²⁰ BARTON, L. (2005) Transcripción de entrevista.

¹²¹ ALLAN (2005): *op. cit.*, pág. 281. Véase también: ALLAN, J. (2008): *Rethinking inclusive education: The philosophers of difference in practice*. Dordrecht: Springer, págs. 90-92.

¹²² ALLAN (2008): *op. cit.*, pág. 90.

¹²³ ALLAN (2005): *op. cit.*, pág. 281.

¹²⁴ 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.

¹²⁵ REYNOLDS, D. y FARRELL, S. (1996): *Worlds apart? A review of international surveys of educational achievement involving England*. Ofsted, Londres: HMSO.

¹²⁶ KNIGHT, T. (1985): "An apprenticeship in democracy". *The Australian Teacher*, 11(1), págs. 5-7; PEARL, A. y KNIGHT, T. (1998): *The democratic classroom: Theory to inform practice*, Cresskill: Hampton Press; PEARL, A., PRYOR, C. R. y ASSOCIATION OF TEACHER EDUCATORS (2005): *Democratic practices in education: Implications for teacher education*. Lanham: Rowan and Littlefield Education.

¹²⁷ 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).

¹²⁸ TOURAINE, A. (2000): *Can we live together? Equality and difference*. Cambridge, Polity Press, pág. 195. (Trad. cast.: *¿Podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes*. Madrid: PPC, 1997.)

¹²⁹ *Ibid.*, pág. 270.

CAPÍTULO 5

Lo que hacen los Gobiernos: La inacción política

Toda revolución se evapora y solo deja tras de sí el cieno de una nueva burocracia.

Franz KAFKA.

Oliver: ...Ahora somos autónomos. Nos han —¿cómo se dice?— externalizado. Los políticos dismantelan las comunidades; después se quejan de que la comunidad ya no existe. Incubaban la enfermedad; después manifiestan su sorpresa cuando la gente se infecta.

David HARE: *The vertical hour*.

Introducción

No hace mucho, asistí a un congreso sobre la educación inclusiva organizado por la profesora Athena SIDERI, de la National and Kapodistrian University of Athens. Como ocurre con frecuencia, las presentaciones más convincentes e instructivas no son ejercicios de erudición, sino creaciones del corazón. El padre de un chico con discapacidad, en representación de una organización defensora de los padres de Atenas, habló de la experiencia escolar de su hijo. Nos dijo que el chico salía a diario con una cartera llena de sueños y de esperanza. Por desgracia, la escuela no valoraba al niño ni sus sueños. Sus diferencias cuestionaban la enseñanza de costumbre, dirigida a los demás alumnos, considerados normales. El chico regresaba cada tarde a su casa con una cartera vacía. Con excesiva frecuencia, las escuelas vacían las carteras de los chicos; sus sueños quedan desparramados por el suelo. Mientras escuchaba por los auriculares la narración traducida del griego al inglés, se produjo una pausa seguida por la voz