

© Roger SLEE

## La escuela extraordinaria

Exclusión, escolarización  
y educación inclusiva



**Ediciones Morata, S. L.**

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

## CAPÍTULO 7

### **Establecer la autoridad, dividir las poblaciones y salirse con la suya (exposición de un sistema de racionalidad)**

---

Tiene relación con una forma de ver las cosas que requiere humildad, de manera que uno pueda reconocer la identidad del yo en el otro. Tiene que ver con la mutualidad que puede existir entre nosotros, si optamos por ello.

James Orlanso: *An imperfect offering: Humanitarian action in the twenty-first century*. Toronto, Anchor, pág. 4.

En este capítulo, indicaré que las deficiencias de la planificación de la educación inclusiva pueden atribuirse a dos defectos principales. El primero es que se ha caracterizado por su presunta falta de claridad conceptual<sup>1</sup>. El segundo, y éste se deriva de la falta de condiciones y la ausencia de claridad conceptual, es la oportunidad que con ello se ha dado de desplegar la educación inclusiva con fines diversos y a veces contradictorios. Permítame presentar una explicación general de esto antes de intentar demostrarlo mediante el detalle de las cuestiones políticas.

#### ***Lucha en todos los frentes***

Muchos estudiosos y activistas, dedicados a la educación inclusiva en cuanto lucha política contra las desiguales relaciones de poder que oprimen a las personas marginadas, presentan la visión común de que la educación inclusiva no solo se refiere a la educación de los niños y adultos discapacitados, aunque su voz parta del deseo de hacer una crítica de los conocimientos y prácticas de la educación especial<sup>2</sup>. En una entrevista con Julie ALLAN y conmigo mismo, Len BARTON describe las motivaciones de la investigación sobre la educación inclusiva del siguiente modo:

Uno de los intereses ha sido claramente tratar de comprender la naturaleza de la discriminación en sus muchas formas complejas y contradictorias. Eso es algo a lo que me he ido sensibilizando y de lo que me he ido concienciando cada vez más. Estas cuestiones son profundamente polifacéticas y, en consecuencia, exigen una serie de perspectivas para tratar de resolver algunas de las preocupaciones implicadas. Problemas sobre la naturaleza de la discriminación, problemas sobre la cuestión del cambio...<sup>3</sup>

La educación inclusiva nunca debería ser la referencia por defecto de las necesidades educativas especiales. En el momento en que permitamos que la educación inclusiva sea la educación especial para los nuevos tiempos, nos someteremos a la indiferencia colectiva. Este es el punto en el que se difumina la atención centrada en la escuela, el currículum y la práctica de la enseñanza y el aprendizaje en el aula y es sustituida por las antiguas y poderosas ideas relativas a los niños y niñas con discapacidad. Al mismo tiempo, se anima al maestro de clase a que piense en la educación inclusiva como en una parte añadida a su práctica de clase cuya realización óptima será a través de la participación de especialistas y asesores del maestro. En una época en la que unas concepciones miopes de los estándares han puesto en aprietos la imaginación educativa, estos niños y niñas añadidos amenazan el cumplimiento de los objetivos escolares de rendimiento y se convierten en las bajas evidentes bajo el fuego amigo de la rendición de cuentas. Su cuidado y apoyo educativo se convierten en un medio para que las escuelas los eliminen de los números que importan. Alison KEARNEY describe de forma incisiva la interpretación neozelandesa de este proceso. Su investigación reúne pruebas de la "percepción [general] de que los estudiantes con discapacidad son titulares de los derechos humanos, pero menos que los estudiantes sin discapacidad"; de la falta de responsabilidad del sistema educativo de Nueva Zelanda en cuestiones de discapacidad, la creencia de que la educación inclusiva debe basarse en cuestiones de financiación, prejuicios e intersección de raza, clase social y minusvalía<sup>4</sup>.

Es posible que la siguiente historia sea apócrifa. Sin embargo, es una aplicación del epigrama de Ken KESSEY en *Alguien voló sobre el nido del cuco*: "Esta es la verdad aunque no haya ocurrido"<sup>5</sup>.

Una maestra de Londres me dijo una vez que los inspectores de la Ofsted fueron a visitar la unidad para derivación de alumnos en la que trabajaba. Hay un programa publicado que detalla los criterios de revisión para guiar a los inspectores en su evaluación del rendimiento de estas instalaciones educativas de segundo nivel. Cuenta que un estudiante, cuando lo saludó un inspector en el pasillo, bromeó: "Usted es la razón de que estemos aquí". La historia puede ser una elaboración ficticia de acontecimientos. El mensaje sigue en pie: ¿el estudiante con el llamado TEC ("trastorno emocional y de conducta") es una metáfora del STCEI ("seguro de la tabla de clasificación de la escuela inglesa")? En otras palabras, ¿hasta qué punto utilizamos las categorías de los trastornos emocionales y de conducta para evacuar a los estudiantes que amenazan el nivel de la

escuela en las medidas de rendimiento como las tablas de clasificación que se publican a nivel nacional?

Si la educación inclusiva no es educación especial, ¿qué es? Es una lucha general contra el fracaso y la exclusión. Al comprometernos en esta lucha, encontramos rápidamente datos que ponen de manifiesto una lista cada vez mayor de estudiantes vulnerables que necesitan una ayuda educativa adicional. Los estudiantes aborígenes, los de minorías inmigrantes, los estudiantes cuya lengua materna no es la del currículum, los niños nómadas y los refugiados, los niños y niñas homosexuales y transexuales, los niños de barrios y familias pobres, los niños cuya escolaridad se ha visto perturbada por enfermedades crónicas o de larga duración, los que viven geográficamente aislados, los niños discapacitados son todos ellos vulnerables. Añadamos a esto que el absentismo, tanto el que consta oficialmente como las escapadas de las que no quede constancia, aumenta cuando se prevé que asistan a la escuela más estudiantes que nunca y que la cuestión de la vulnerabilidad de los estudiantes se amplifica.

Como nos recuerda FOUCAULT, el poder no es lineal sino que se asimila más a la estructura compleja y los flujos de los capilares que transportan la sangre por el cuerpo. Ahora se ha popularizado la analogía botánica, sugerida por DELEUZE y GUATTARI, del rizoma que "se mueve y crece (bajo tierra) de forma desordenada e imprevisible"<sup>6</sup>. Los estudiantes afirman su agencia forjando identidades que son más aceptables que las que asume la escuela para mantener el control<sup>7</sup>. No me refiero aquí a las ideas románticas de la resistencia de los estudiantes<sup>8</sup>, sino que me recuerdo a mí mismo la perdurable utilidad del caso, cuidadosamente razonado, de John FURLONG para reevaluar la perturbación del estudiante, teniendo en cuenta de qué modo forman las escuelas las identidades de los estudiantes, algunas de las cuales ofrecen respeto y otras no. No sorprende en absoluto que los alumnos negocien después sus propias identidades en sus redes para forjarse el respeto por otras vías. Esto nos lleva a la incidencia omnipresente del abandono del trabajo escolar del estudiante como forma de evitar una identidad académica vacía o una de necesidades educativas especiales<sup>9</sup>.

La política de la educación inclusiva es un gran movimiento de reforma, teniendo en cuenta los negocios para determinados grupos e individuos, facilitando un andamiaje para su educación mientras establece la creencia de que la inclusión es asunto de todos. La educación inclusiva es clave para la reforma educativa a todos los niveles. Hacen falta una nueva imaginación social y un vocabulario congruente que nos libren de la fortificación de tradiciones y prácticas escolares anticuadas.

### **Política de educación inclusiva: ¿Un nuevo conservadurismo?**

Nuestra discusión se acerca al momento de pasar de la consideración de los fundamentos educativos a una discusión de los futuros educativos y un plan para el cambio. Antes de dar este paso y mantener nuestro deseo de identificar las racionalidades subyacentes que apoyan la exclusión, consideremos algunas limitaciones de política general que obstruyen las oportunidades educativas para un número creciente de niños y jóvenes. Examinaremos estas limitaciones bajo los tres encabezamientos siguientes:

- Reduccionismo político.
- Desconexión política.
- Recursos políticos.

#### **Reduccionismo político**

Las limitaciones políticas que presento como prueba de la tendencia general al reduccionismo en el tratamiento de la educación inclusiva reformulan, en realidad, los antecedentes de la indiferencia colectiva. En primer lugar, está el asunto del reiteradamente enunciado problema del desmoronamiento de la educación inclusiva por la preocupación por las necesidades educativas especiales. Esta idea se basa en las reconocidas ideas y pericia profesionales relativas a los trastornos, defectos y síndromes infantiles. A partir de ahí, el reto político pivota sobre el diagnóstico, la clasificación, la ubicación adecuada y el tratamiento. La discusión política se reduce a un conjunto de cálculos fiscales y políticos en torno a las siguientes cuestiones: ¿Cuánto costará? ¿Cuántos niños hay en estas condiciones? ¿Estamos estableciendo un precedente de financiación? ¿Dónde encontramos nuevas fuentes de dinero y qué impacto tendrá descubrir dinero antiguo para redistribuir? ¿Cuál es el riesgo político de no financiar determinadas discapacidades y ciertos trastornos (muéstrennos los números y los códigos postales)? ¿Podemos convencer al tesoro de que controlamos la situación y somos capaces de administrar el crecimiento?

Se dice, en consecuencia, que la dificultad de los niños discapacitados para acceder a las aulas y después participar y tener éxito en el aprendizaje es reflejo de la naturaleza y la gravedad de sus defectos individuales. La discapacidad y la minusvalía no se teorizan adecuadamente como una cuestión social cuyo problema radical está en la estructura de la provisión educativa<sup>10</sup>. Por supuesto, globalmente, en las administraciones educativas hay muchas personas que adoptan una visión más amplia. Luchan por facilitar unos enfoques diferentes para reformar las estructuras, las culturas y las políticas educativas<sup>11</sup>.

El discurso burocrático<sup>12</sup> que se centra en el diagnóstico de la discapacidad como palanca para distribuir recursos a los estudiantes concretos necesitados

oculta el pensamiento reduccionista en una serie de frentes. Primero, establece unas ideas de identidad muy limitadas. Se "anatomiza" a las personas, reduciéndolas a las características anatómicas de lo que se presenta como su síndrome o trastorno<sup>13</sup>. La identidad es siempre una amalgama compleja, una matriz, a menudo desordenada, de patologías humana y social. Las explicaciones dominantes de la discapacidad, burocráticas y médicas, ocultan la disfunción y el trastorno sociales. Los supuestos fundacionales del saber quedan profundamente sepultados bajo explicaciones de los defectos individuales del estudiante que son atractivas y, al mismo tiempo, distraen. El lenguaje de la educación inclusiva se utiliza para desviar la atención del despliegue de modelo médico y tradicional de la discapacidad. Esta era la crítica que John Maynard KEYNES hacía del saber económico tradicional que cuestionaba en una prosa elegante y profética, merecedora de una cuidadosa reconsideración:

El celebrado optimismo de la teoría económica tradicional, que ha llevado a que se mire a los economistas como Cándidos que, habiéndose apartado de este mundo para cultivar sus jardines, predicán que todo pasa del mejor modo en el más perfecto posible de los mundos, a condición de que dejemos las cosas en libertad... Puede suceder muy bien que la teoría clásica represente el camino que nuestra economía debería seguir. Pero considerar que en realidad lo hace así es dar por supuesto que nuestras dificultades desaparecen<sup>14</sup>.

Para el educador, la crítica puede ser una actividad inmensamente práctica. El pensamiento reductor es, a la vez, destructivo y caro. Desaparecen las oportunidades y se descarta a las personas. Sin embargo, yo no culpo a los docentes pues han sido animados a que adquieran unos conocimientos limitados y concretos sobre la discapacidad y la minusvalía y son persuadidos para que deriven y remitan a los expertos. Si vivimos y nos escolarizan en enclaves artificiales, es previsible que nuestro conocimiento de la diferencia sea limitado. Nuestras ansiedades y dificultades con la diferencia son, en justa correspondencia, abundantes. En este caldo de cultivo, la "mixofobia"<sup>15</sup> es muy contagiosa. Como señala Jules HENRY, estamos educados para la estupidez social<sup>16</sup>.

Tom BILLINGTON, psicólogo que ejerce en Inglaterra, describe parte del enredo entre política y patología cuando reflexiona sobre el aumento del reconocimiento de trastornos infantiles como el autismo, el síndrome de Asperger y el TDAH. Sostiene que, en los últimos años, se ha producido un profundo cambio en nuestra forma de pensar sobre el significado de la conducta de los niños y se observa una inclinación creciente a equipararlo con síntomas de trastornos evolutivos:

Es un cambio que veo en mi trabajo como psicólogo educativo. El cambio de los patrones de patologización (pero no necesariamente de los procesos) se pone de manifiesto en los cambios estructurales de ubicación de los niños en escuelas que están proponiendo cautelosamente en la actualidad diferentes administraciones locales (por ejemplo: unidades o escuelas). Parece que hay un número creciente de niños

que me piden que evalúe que ya han sido diagnosticados (o que lo serán pronto) como pacientes de una determinada forma de trastorno/patología específico. Esas categorías sirven de puntos de referencia. Duda llamarlos puntos de referencia fijos, porque parece probable que la psicología pueda descubrir un surtido ilimitado de nuevos "trastornos" que sustituyan a las categorías vigentes. Lo fijo no es la categoría individual, a pesar de las apariencias, sino la corriente de patologización<sup>17</sup>.

El niño discapacitado<sup>18</sup> y las relaciones complejas y en evolución entre él (el "anormal") y lo que la gente insiste en llamar educación especial y educación ordinaria nos encaminan hacia graves fracturas en un corpus siempre cambiante de autoridad científica. Recuerdo una de las reuniones del equipo de dirección de Education Queensland, siempre intensamente desesperantes cuando la posición, las circunscripciones y el poder maniobran y chocaban a través de la mesa, poco después de mi traslado en comisión a las órdenes del ministro. La agenda era abultada. Antes de dispersarnos, el director general preguntó si había algunos otros asuntos que alguien quisiera plantear. Uno de mis colegas contó una historia que había oído por la radio acerca de la investigación "en alguna universidad de algún sitio que demostraba que, si una mujer embarazada exponía a su feto a la música clásica, Mozart o Beethoven, por ejemplo (¿sería aconsejable alejarlo de Mahler y Stravinsky?), aumentaban las posibilidades de que el niño naciese superdotado". El director general me miró y dijo: "Tú eres el catedrático, ¿qué te parece?" Manifesté que no conocía la investigación y no había visto ningún dato al respecto. Supongo que demostré mi escepticismo al declarar que me fascinaría ver los resultados que un estudio similar revelara, por ejemplo, en Nashville (Tennessee, EE.UU.) o, quizá, en Tamworth, en Australia, donde el género musical preferido es la música *country* o *western*. Todo esto es redundante. Vivimos en una época en la que no necesitamos confiar en el ritmo melódico de Dvorak o Dolly Parton en la escuela infantil para elevar rápidamente el CI del bebé cuando la alternativa es una droga inteligente para impulsar la cognición. ¿Acaso vamos dando tumbos hacia *Un mundo feliz*, una utopía imaginaria en la que podamos seleccionar y fabricar el tipo de niños que deseemos?

### La biopolítica llega a la escuela

La historia del ministro es tópica, pero revela la fascinación, la obsesión a veces, de las personas por controlar y dar forma a la vida misma. De hecho, el análisis continuado de la biopolítica del siglo XXI, realizado por Nikolas ROSE, se ocupa de esto; la producción de formas de pensar vinculadas a los nuevos conocimientos científicos y tecnologías, junto con las condiciones de la economía política para optimizar la vida y sustraerla al control del cuerpo<sup>19</sup>. Su trabajo complementa y refuerza el análisis de los sistemas de pensamiento que dan lugar a las opresiones que constituyen la preocupación de quienes trabajan en el

campo de los estudios de la discapacidad, Martha NUSSBAUM subraya la urgente necesidad de ese análisis observando que, con el aumento de la publicación de los estudios de personas discapacitadas acerca de su situación social, "... es posible calibrar la medida del aislamiento y la marginación impuestos a ellas, y el grado de sus humillaciones rutinarias"<sup>20</sup>. En consecuencia, seguiré muy de cerca a Nikolas ROSE, pues la elaboración de su razonamiento ayuda a encuadrar las cuestiones acerca de la exclusión y es particularmente pertinente para la expansión global de los trastornos de conducta y las reacciones a estos trastornos cuando se manifiestan o se descubren en las escuelas<sup>21</sup>.

Nos dice ROSE que, en *The birth of the clinic*<sup>22</sup>, Michel FOUCAULT ofrece una importante lección metodológica:

... la reestructuración epistemológica, ontológica y técnica de la percepción médica al principio del siglo XIX se produjo a través de las interconexiones de cambios en una serie de dimensiones, algunas de las cuales parecen, a primera vista, más bien distantes de la medicina<sup>23</sup>.

La confluencia de cambios en la educación y en la organización de la profesión médica, diferentes formas de mantener los registros en los hospitales que, a su vez, produjeron nuevas estadísticas de salud, el desarrollo y la creciente sofisticación de la patología y la disección de pacientes fallecidos y los cambios en las leyes y en las prácticas de atención al enfermo, al débil y al defectivo; todo ello sirvió para fijar firmemente la mirada clínica sobre el cuerpo<sup>24</sup>.

Continúa ROSE repasando la trayectoria de la medicina más allá de la primera edición de *La naissance de la clinique*, a mediados de la década de 1960, para presentar un "ensamblaje médico" diferente del de la clínica del siglo XIX o de mediados del XX. El alcance de la administración médica se extendió hasta "la gestión de la enfermedad crónica y la muerte, la administración de la reproducción, la evaluación y el gobierno del 'riesgo' y el mantenimiento y la optimización del cuerpo sano"<sup>25</sup>. La medicina se ha reconfigurado merced a la tecnología y a cambiantes colaboraciones disciplinarias. La especialización de la profesión ha conducido a una redistribución y fragmentación del diagnóstico y el tratamiento. Se ha producido una reconstrucción correspondiente de las personas de los países occidentales avanzados como portadores, configuradores y consumidores de una identidad de salud. Las relaciones entre las personas y nuevos conjuntos de saberes y prácticas médicos son más complejas y desdibujadas.

Michel FOUCAULT<sup>26</sup> y Sander GILMAN<sup>27</sup>, seguidos por Nikolas ROSE en su libro titulado: *Governing the soul*<sup>28</sup>, analizan el ascenso de las "psiciencias" cuando los médicos, seguidos de los psiquiatras y psicólogos, desarrollaron sus creencias fijadoras sobre la degeneración<sup>29</sup>, la normalidad y la anormalidad, así como sus descripciones y, al hacerlo, identificaron los procedimientos de establecimiento de la autoridad para las nuevas explicaciones médicas de los problemas sociales. El diagnóstico de las enfermedades de la mente se apartó del médico.

La autoridad diagnóstica se extiende a otros campos. Cuanto más omnipresentes sean los conocimientos y la autoridad de la constitución de la normalidad y más precisas hagamos nuestra calibración y la cartografía de las desviaciones de estas normas, mayores serán nuestro poder disciplinario y nuestra capacidad para afirmar el gobierno sobre las poblaciones complejas<sup>30</sup>. Para FOUCAULT, esto era la producción de la gubernamentalidad, un sistema de racionalidad que permitía el gobierno de poblaciones complejas.

Esto es pertinente para nuestra consideración de nuestra forma de clasificar a los escolares y suscita las preguntas siguientes: ¿Por qué medio construimos un conocimiento estándar de la normalidad y la anormalidad conductuales? ¿Cómo comunicamos e incluimos este conocimiento estándar como sentido común de grandes poblaciones?

Evidentemente, las respuestas a estas preguntas son libros enteros. Permítame, no obstante, tratar de presentar un resumen del marco de referencia de ROSE para el análisis del poder biomédico, para señalar otra explicación del significativo aumento de los trastornos conductuales y del número de niños y jóvenes que han sido sometidos a los procedimientos de diagnóstico y tratamiento<sup>31</sup>. No cabe duda de que ha ocurrido aun otra colisión de fuerzas y acontecimientos que han producido una nueva medicina de la mente que imbrica los conocimientos y las políticas en la educación. Vemos esto en la adopción de la ciencia del cerebro<sup>32</sup>, la autoridad del DSM IV-TR<sup>33</sup>, y en lo que FLECK llama "colectivos de pensamiento" que las rodea<sup>34</sup>.

### Nikolas ROSE y la biopolítica del siglo XXI

En *The politics of life itself*<sup>35</sup>, NIKOLAS ROSE presenta cinco vías de interrogación entrelazadas que examinan la continuada transformación de la medicina. Los temas que postula son: *biopolítica molecular*; *tecnologías de optimización*; *subjetivización*; *expertos de la misma vida*, y *bioeconomía*. Su análisis de la biomedicina es útil con respecto al sujeto y a los medios de investigación. Reconociendo mi agotamiento ante su detallado análisis y las limitaciones de mis conocimientos de este campo, resumiré estas líneas de interrogación y el cuadro que nos dan del nuevo funcionamiento del saber y la autoridad médicos. La ilustración de la interrogación sobre los cambios en la medicina que hace ROSE deberían estimularnos a ampliar y profundizar nuestra crítica de los usos de las necesidades de educación especial como medio para organizar a los niños y las escuelas. Su análisis muestra cómo se configura un sistema de racionalidad, se establece como autoridad experta y se insinúa como sentido común.

### Molecularización

La molecularización de la medicina alude al cambio de nuestra forma de ver el cuerpo: parte del nivel "molar", en el que pensamos en él como una intrincada interconexión de tejidos, miembros, articulaciones, órganos, huesos, cartílagos, hormonas, flujos de sangre y otros fluidos, para adentrarse en el interior del cuerpo. Aquella era la mirada clínica durante el siglo XIX y la primera mitad del XX, tal como lo presentaba FOUCAULT.

Los avances tecnológicos en el campo de la visualización del cuerpo lo han transformado. Se produjo una revolución de la tecnología de visualización instigada a través de lo que FLECK considera un cambio profundo de un "estilo de pensamiento"<sup>36</sup>. Recordando el *cambio de paradigma*<sup>37</sup> de KUHN, el *estilo de pensamiento* connota determinadas formas de pensamiento, diferentes maneras de ver, practicar y expresiones reconocibles de términos, conceptos, referencias, afirmaciones y relaciones.

La molécula se convirtió en la nueva unidad de análisis y se crearon nuevas máquinas, conceptos y maneras de pensar que convirtieron en incompletas las formas anteriores de conocer el cuerpo. Las tecnologías digitales produjeron nuevas visualizaciones ligadas a anatomizar, descomponer, manipular, amplificar y reproducir la vitalidad (vida) en el nivel molecular. Entramos en el mundo del laboratorio biomédico y ahora somos capaces de ver y también de manipular el cuerpo de manera profundamente nueva. Como dice ROSE:

Los elementos moleculares pueden moverse, controlarse, y las propiedades concebidas y combinadas en procesos que no existían previamente. Es decir, en este nivel, la misma vida se ha abierto a la política<sup>38</sup>.

*The Economist* habla de la inevitabilidad de que las formas de la vida sean "rutinariamente diseñadas en un ordenador portátil"<sup>39</sup>. En una información de seguimiento titulada: *Genesis redux*, se evalúa el impacto del anuncio de CRAIG VENTER, HAMILTON SMITH y sus colaboradores en el número del 20 de mayo de *Science* de la creación artificial de una criatura viva.

... Esto demuestra de forma más contundente que hasta la fecha por encima de cualquier otra cosa la esencia de la vida es información. Esa información se ha ido transmitiendo de un ser vivo a otro. Ahora no tiene que ser así. La materia no viva puede llevarse a la vida sin necesidad de ryo, una esencia vital o un dios. Y este nuevo poder permitirá la manipulación a gran escala de los organismos vivos. Hasta ahora, la modificación genética ha sido obra de aprendices y oficiales. Este nuevo paso es, en el auténtico y original sentido de la palabra, una obra maestra<sup>40</sup>.

El Programa Genoma Humano modifica nuestra comprensión del cuerpo. En vez de visualizarlo en términos de sondas profundas a través de tejidos y cartílagos hasta el hueso, utilizamos la informática y los modelos computacionales

desarrollados entre las disciplinas de la biología, la física, las matemáticas y la ingeniería para modelar secuencias de ADN. Estamos asistiendo a la reingeniería de la vitalidad:

Las tecnologías médicas contemporáneas no solo pretenden curar enfermedades cuando éstas se hayan manifestado, sino controlar los procesos vitales del cuerpo y de la mente<sup>41</sup>.

### Tecnologías de optimización

La segunda línea de análisis de ROSE, las tecnologías de optimización de la vitalidad (vida), no solo se refiere a los avances en instrumentos y métodos, sino que habla de una forma de pensar diferente acerca de la vida y su manipulación. La transferencia progresiva de fluidos y tejidos de un cuerpo a otro para combatir la enfermedad y la muerte y para reducir los estigmas demuestra la maleabilidad del cuerpo. Muchos niños con acondroplasia se han sometido a alargamiento quirúrgico, mientras que los niños con síndrome de Down se han sometido a cirugía cosmética para *normalizar* rasgos faciales, así como para mejorar la función.

Las tecnologías reproductivas revelan un nuevo "estilo de pensamiento" en el que las decisiones sobre los constitutivos de una vida digna se convierten en materia de cálculo. En otras palabras, qué características humanas patrocinamos y qué anomalías han de relegarse a la historia. Aunque estas decisiones se consideren intensamente personales, tienen profundas implicaciones políticas. La vida imita el arte, repitiendo escenas de una novela de Wilde de la década de 1890; la cirugía cosmética y la terapia hormonal nos permiten optimizar la juventud a lo largo de la vida; las secuencias ordenadas del cuerpo se han hecho negociables.

La molecularización del cerebro ha estimulado también la optimización de la conducta mediante la ingeniería de nuestras disposiciones y capacidad intelectual merced a una mayor vigilancia y regulación química<sup>42</sup>. La conducta y el cerebro se reducen a determinadas células como lugares para la intervención destinada a modificar y mejorar a la persona. Volveremos más adelante sobre esta cuestión pues es contingente a la confianza en el examen y la detección de la desviación de la norma. Sostengo que las escuelas se han convertido en terrenos fértiles para el descubrimiento de anomalías.

### Subjetivización

La tercera línea del análisis de la biopolítica se refiere a la *subjetivización*. Aquí, ROSE examina la aparición de una nueva política de salud y de medicina.

Con el tiempo, las sociedades industriales avanzadas han tomado medidas para mejorar la salud de la ciudadanía, primero a través de la supervisión de la calidad del suministro de agua, las redes de alcantarillado, la protección de la calidad de los alimentos, y después mediante el desarrollo y divulgación de normas de salud e higiene. Estas normas se trasladaron a la comunidad a través de grupos filantrópicos, administraciones médicas, escuelas y ayuntamientos.

En una conferencia pronunciada en la Universidade do Estado do Rio de Janeiro en octubre de 1974, Michel FOUCAULT detalló el desarrollo de la "medicina social" o la medicalización de la ciudadanía, transportándonos a la Alemania de 1746, cuando se originó la *Medizinische Polizei* (policía médica). Esta fuerza no se limitaba a ocuparse de las estadísticas de nacimientos y defunciones. La policía médica observaba las dolencias y la enfermedad recogiendo información de los médicos y los hospitales y reuniendo y registrando sus hallazgos a nivel estatal. Desempeñó un papel decisivo en la estandarización de la enseñanza y las titulaciones de los médicos<sup>43</sup>.

Con el paso del tiempo, la estandarización de la educación y la práctica médicas y la divulgación de masas de los conocimientos de salud a nivel global, las poblaciones de las sociedades avanzadas occidentales se transformaron en consumidoras de salud. Los individuos y los grupos de salud eran capaces de elegir acerca de su estado de salud y exigieron derechos para decidir, atención a sus necesidades y las de sus familias o grupos de salud e, inevitablemente, a la compensación.

Las personas formaron una nueva subjetividad médica en la que buscaban influir activamente en su vitalidad. RABINOW presenta el término "biosocialidad" para describir este conjunto cambiado de relaciones en torno a la medicina<sup>44</sup>. Personas y grupos se juntan en torno a identidades genéticas. Hemos asistido a la aparición en la última parte del siglo xx y la primera década de este siglo del modo en que se desarrollan proyectos y campañas en torno a identidades genéticas. En esto radica lo que ROSE y NOVAS consideran la cuestión de la ciudadanía biológica que evoca cuestiones de raza, discapacidad, esterilización, eutanasia y campos de la muerte<sup>45</sup>.

La biomedicina forjó perfiles de aspiración genética y la esperanza de configurar futuros humanos. ROSE se refiere a esto como "etopolítica", "la política de cómo debemos comportarnos apropiadamente en relación con nosotros mismos y en nuestras responsabilidades para el futuro constituye el medio en el que están tomando forma unos nuevos modelos de autoridad"<sup>46</sup>.

### Expertos de la misma vida

La cuarta área de interrogación a la biopolítica se refiere al desarrollo de los nuevos "expertos de la misma vida"<sup>47</sup>. El gobierno de las biosubjetividades (o

identidades) se consigue a través de una complicada red de relaciones entre el trabajo en laboratorios, los imperativos de las compañías farmacéuticas, los marcos reguladores de los consejos de ética de la investigación, los organismos de autorización de medicamentos y las comisiones de bioética. Los médicos disfrutaban de una posición privilegiada como árbitros del saber médico y de su imposición que alcanza la sociedad civil. Las relaciones sociales de la medicina han cambiado.

Las personas invierten en sí mismas y en sus familias como proyecto médico en curso. Buscan autoridad, experiencias, consejo y tratamiento más allá de la clínica del médico. Damos paso y respetamos las uniones híbridas de la *medicina tradicional* y las medicinas complementarias. Los terapeutas que representan una autoridad dispar alcanzan todas las áreas de nuestros yoés somáticos. Nos congregamos en torno a dolencias e identidades en autoayuda, grupos defensores y organizaciones sin ánimo de lucro para ayudar a los individuos y financiar nuevas investigaciones. Un grupo de expertos en expansión ejerce un *poder pastoral*<sup>48</sup> ofreciendo terapia verbal, terapia ocupacional, terapia por el arte, musicoterapia, fisioterapia, aromaterapia y psicoterapia. Los dietistas y nutricionistas, los entrenadores personales y los *coaches de vida*, los consejeros sexuales, de salud mental, matrimoniales, educativos, genéticos y los de fertilidad y reproducción aumentan sus servicios. Vinculados por la ética profesional, el lenguaje del consentimiento informado y la elección enmarca la relación. Esto difumina la realidad. El proceso no es indiferente ni desinteresado.

Quienes son aconsejados reciben nuevos lenguajes con los que considerar las alternativas futuras que les exponen. Pueden abrazar la intervención en su difícil situación o aceptar los peligros que los esperan por su inacción. La responsabilidad social se aloja en la psique colectiva. Solo una mujer irresponsable no visualizaría el feto ni intervendría si el feto es portador de anomalías (diferencias inaceptables). Aunque uno sea completamente consciente de las profundas dificultades que rodean estas cuestiones, debemos conceder también que aquí entramos constantemente en el ámbito de la eugenesia.

En la universidad y en el laboratorio industrial, en la sala de conferencias del hospital y en la clínica del médico, se cree que la diligencia debida mantiene los niveles éticos. La bioética se insinúa en la cultura popular cuando vemos a los protagonistas de las series médicas de televisión batallando con las comisiones de ética y la dirección del hospital. Impulsados por una amalgama de deseos de hacer lo correcto y de mitigar el riesgo y los litigios, estos foros determinan el campo de gobernanza ética. Rose redirige nuestra atención, sin embargo, a lo que no entra en la discusión ética. ¿Por qué no registra como una cuestión ética la falta de tratamiento de las legiones de niños que mueren a diario por carecer de una intervención médica, a menudo muy barata? ¿Hasta qué punto es ético consentir que el mundo "mire para otra parte", como dice Jeffrey SACHS<sup>49</sup>? La fachada, o las limitaciones, de la bioética son aún más defectuosas, cuando

miramos a otra parte para fijar la mirada en los embriones de los privilegiados. La indiferencia colectiva asegura su equilibrio.

Como observa FLECK, unos poderosos "colectivos de pensamiento" se constituyen en torno a la biomedicina.

Desde los expertos en células madre hasta los gerontólogos moleculares, desde los neurocientíficos hasta los tecnólogos de la clonación, han surgido los nuevos especialistas del soma, cada grupo con su propio aparato de asociaciones, congresos, revistas, lenguajes esotéricos, estrellas y mitos. Cada uno de estos está rodeado, amplificado por una multitud de popularizadores, divulgadores de ciencia y periodistas. Aunque a menudo repudiados por los mismos investigadores, desempeñan un papel clave de traducción y mediación en la formación de las asociaciones —formadas por políticos, personas legas en la materia, grupos de pacientes, consejos de investigación y capitalistas e inversores de riesgo— de los que depende ese saber experto<sup>50</sup>.

## Bioeconomía

El último tema de ROSE para el análisis de la biopolítica se refiere a la *capitalización de la vitalidad*. Su razonamiento no es simplemente una crítica lineal que sugiera que, dado que el desembolso del capital de riesgo es tan inmenso y la gestación de los resultados de la investigación y los dividendos de los inversores se retrasan tanto, las compañías biotecnológicas, incluyendo las gigantes farmacéuticas, distorsionan los resultados en consonancia con sus propios intereses fiscales. En cambio, él sugiere algo más sutil:

Donde hacen falta fondos para generar la verdad en biomedicina y donde la distribución de esos fondos depende inevitablemente de un cálculo de la rentabilidad financiera, la inversión comercial configura la dirección, la organización, el espacio de problemas y los efectos de la solución de la biomedicina y de la biología básica en la que se apoya<sup>51</sup>.

El relato que hace Gary GREENBERG<sup>52</sup> de la disputa entre David WONG, el desarrollador del Prozac, que anunció en *Life Sciences* que había producido el primer ISRS (inhibidor selectivo de la recaptación de la serotonina), y Arvid CARLSSON, que había desarrollado en realidad la zimelidina cinco años antes en su laboratorio de investigación de la enfermedad de Parkinson, nos da una visión de las maquinaciones comerciales de la investigación biomédica. La aparición de un fármaco y la desaparición del otro, sostiene GREENBERG, refleja el nivel de compromiso de las diferentes compañías farmacéuticas, Astra (Zelmid) y Eli Lilly (Prozac), para compensar la investigación y la mejora de los efectos colaterales con su juicio del mercado potencial. Como lo expresa sarcásticamente GREENBERG:

Los ejecutivos de la compañía simplemente no creen que haya suficiente mercado para un antidepresivo que valga la espera de los accionistas. O, dicho de otra manera, no creen que haya suficientes personas deprimidas.

La buena disposición de la industria a invertir enormes cantidades de dinero para minimizar la asociación de sus fármacos con la violencia y el suicidio y otros efectos colaterales, menos dramáticos, ya no es ningún problema<sup>53</sup>.

El biocapital configura relaciones, establece prioridades políticas, atraviesa fronteras nacionales, construye un discurso de urgencia y benevolencia y define los parámetros del conocimiento importante y de la gran cuestión siguiente. Universidades, gobiernos y organizaciones supranacionales como la OCDE lo aceptan cuando dirigen fondos y participan en consorcios público-privados para reflejar las prioridades de la investigación biomédica.

A pesar de la protección otorgada por los marcos reguladores de la ética de la biotecnología, la bioeconomía suscita cuestiones éticas. Nos estamos aventurando ahora a atravesar las fronteras de la vitalidad —humana y no humana— para erradicar la enfermedad, prolongar la vida o reforzar el acervo genético. Los países capitalistas avanzados occidentales siguen probando fármacos para descubrir efectos colaterales adversos en las comunidades desaventajadas del mundo en desarrollo. Son fármacos que adquirirán y utilizarán los consumidores médicos privilegiados; no son necesariamente para uso de las comunidades en las que se ponen a prueba. Hay una inversión de la tendencia según la cual los productos farmacéuticos caducados, defectuosos o peligrosos se distribuyen por el mundo en desarrollo.

### ***La anatomización del niño perturbador: ¿Una ciencia liberadora para el aprendizaje?***

En una declaración para afirmar el potencial educativo de una perspectiva "biopsicosocial" acerca del trastorno por déficit de atención con hiperactividad, Paul COOPER funde una interrogación limitada de los razonamientos de los "especialistas en educación que ridiculizan el concepto del TDAH" con una reformulación de la postura "biopsico" (o sea la médico-psiquiátrica)<sup>54</sup>. A la luz del análisis de la política de la biomedicina y sus sistemas correspondientes de racionalidad que hace Nikolas ROSE, el artículo de COOPER es problemático. Se muestra a favor de un análisis más perspicaz del TDAH mediante la aplicación de la idea biopsicosocial de los trastornos de conducta. Sin embargo, en este artículo no examina sus propios supuestos básicos mientras anima a otros a hacerlo y no llega a realizar un análisis de lo social. Por tanto, atenúa el impacto de lo que podría ser una petición razonable. Dice que "los críticos del TDAH han tratado bien de negar el TDAH, bien de construir una antinomia y forzar una elección "entre las explicaciones biomédicas y las ambientales de las dificultades de aprendizaje porque son incompatibles"<sup>55</sup>.

Como contraposición, presenta el perfil del trastorno, su prevalencia, comorbilidad y factores de riesgo, causas y reacciones críticas. La comprensión de la

etiología del TDAH, los trastornos de conducta y el desafío opositor ayudará a algunos "especialistas en educación y psicólogos educativos británicos suspicaces" y, a los docentes de las escuelas, les aconseja los enfoques de reforma de la organización escolar y de la enseñanza. Comprender la etiología del TDAH revela la necesidad de emplear un conjunto de intervenciones cognitivas para una experiencia educativa más inclusiva para estos "estudiantes más vulnerables".

A primera vista, esta postura es recomendable. Las peticiones de reforma educativa como elemento clave de acción sobre el plan de la educación inclusiva son bienvenidas. Sin embargo, COOPER no somete la interfaz entre biomedicina y escolarización al nivel de análisis que encontramos en el trabajo de otros. LAURENCE y MCCALLUM, TAIT, DANFORTH y GRAHAM son buenos ejemplos<sup>56</sup>. A pesar de la generalizada confianza en la promesa de la ciencia del cerebro de explicar y mejorar el aprendizaje y el comportamiento<sup>57</sup>, el neurobiólogo (y hermano de Nikolas ROSE) Steven ROSE habla de las dificultades que tiene la neurociencia, a causa de sus muchos y a menudo divididos practicantes, si se espera que produzca una gran teoría unificada<sup>58</sup>. Steven ROSE nos facilita un análisis biopsicosocial del TDAH. Examina las diversas explicaciones del trastorno desde el descubrimiento del niño descrito por George STILL en el *Lancet* en 1902 como "apasionado, desviado, rencoroso y carente de volición inhibitoria" hasta el desarrollo de las características conductuales estandarizadas del "daño cerebral mínimo" de la American Psychiatric Association. La imposibilidad de aislar la evidencia de daño cerebral en los niños afectados promovió una redenominación: primero, la "disfunción cerebral mínima", seguida del "trastorno por déficit de atención" y, por fin, el "trastorno por déficit de atención con hiperactividad"<sup>59</sup>.

Como muchos científicos y psiquiatras, tanto Steven como Nikolas ROSE cuestionan la veracidad de las explicaciones del trastorno dado que la localización concreta de la disfunción cerebral ha ido pasando de una sección a otra para acomodarse a las conjeturas y a la evidencia anatómica cambiantes<sup>60</sup>. También se examina la formación de un diagnóstico basado en una lista de comprobación de comportamientos anormales. Se plantean cuestiones acerca de la naturaleza relacional y contextual de los comportamientos señalados como indicadores del trastorno y de la derivación de una idea estadística de la normalidad.

Las páginas del *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM) IV - TR<sup>61</sup> encierran una guía para la detección del TDAH y de otras formas de trastornos conductuales y enfermedades mentales. KUTCHINS y KIRK presentan un análisis detallado y crítico de la forma de elaborarse el manual de enfermedades mentales y trastornos conductuales de la American Psychiatric Association, que cataloga un conjunto siempre creciente de trastornos estandarizados que guían las evaluaciones de los profesionales. El *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM), que va ahora por su cuarta edición (DSM IV) y cuya quinta edición está prevista para 2012, dice: "... ofrece una plantilla para nuevos conocimientos, configurando las preguntas científicas que hacer... y cuáles igno-

rar<sup>62</sup>. En vez de dar testimonio de los avances del saber científico, cada edición del DSM cuenta una historia diferente:

La historia contada... no es la convencional de la ciencia que triunfa sobre los misterios de la naturaleza. En cambio, examinamos cómo lucha la profesión psiquiátrica con diversas agrupaciones políticas para crear categorías de trastorno mental y recabar apoyos para su aceptación oficial<sup>63</sup>.

#### Para KUTCHINS y KIRK:

... los sesgos profesionales pueden arrastrar conductas aparentemente normales a las categorías de la enfermedad mental. ... las definiciones de la enfermedad mental enmascaran con frecuencia el sesgo de género y el racial... la interpretación de los datos científicos se deforma a menudo al servicio de los fines de poderosos grupos profesionales<sup>64</sup>.

Las convenciones sociales, el juicio moral y el prejuicio se desdibujan cuando son atacadas las definiciones de la normalidad. No ha pasado tanto tiempo desde que el DSM registraba la homosexualidad como una forma de enfermedad mental, y GREENBERG reflexiona sobre la lucha de las feministas para eliminar el trastorno disfórico premenstrual (TDPM) como enfermedad mental:

La idea de que el TDPM es una enfermedad psiquiátrica debió parecerle buena a alguien. Mi dinero está en Eli Lilly, que quería exprimir unos dólares más del Prozac, o Sarafem, como lo renombrara la compañía para el tratamiento del TDPM. Pero, a pesar (o quizá a causa) de su patrocinio empresarial, el diagnóstico se topó con la férrea oposición de las feministas, que objetaban la forma en que patologizaba lo que ellas consideraban una variante normal de la conducta humana. El TDPM se ha convertido en un descalabro. Todavía languidece en el fondo del libro y aún puede desaparecer por completo cuando llegue el DSM-V en 2012<sup>65</sup>.

Los ecos de la especulación arcana sobre las mujeres, la reproducción y la histeria todavía son audibles en el ruido del diagnóstico moderno<sup>66</sup>. Como señalan KUTCHINS y KIRK, hay que considerar las sucesivas ediciones del DSM como una serie de proposiciones políticas dentro de una profesión dividida cuando juzga el comportamiento de los demás<sup>67</sup>.

En cambio, GREENBERG califica el DSM como "un logro literario sin precedentes":

Presenta las variedades de nuestro sufrimiento psicoespiritual sin ningún comentario acerca de dónde viene, qué significa ni qué debe hacerse con él. Parece como si los autores estuvieran en Marte observando nuestras insatisfacciones por medio de un telescopio<sup>68</sup>.

Dice GREENBERG que los autores del DSM no son observadores desinteresados. Entre las sucesivas ediciones, se han librado intensas luchas para transfor-

mar lo que el DSM-IV llama "diagnósticos que necesitan nuevos estudios" (por ej., el "trastorno depresivo menor") en código de trastorno de cuatro o cinco dígitos. El DSM es:

...indispensable para el negocio de la terapia. No solo facilita una taxonomía de trastornos mentales, que, a su vez, nos ofrece a los terapeutas un lenguaje privado en el que hablar entre nosotros y una forma de sentir que formamos parte de un gremio; asigna también a cada especie de dolencia un código de cinco dígitos. Escrito en una factura, ese número mágico abre las tesorerías de los seguros, garantizando que, como somos terapeutas que estamos tratando una enfermedad, en vez de, por ejemplo, quedarnos sentados hablando con las personas de lo que les importa, nos pagarán por nuestros desvelos<sup>69</sup>.

Para concluir estas reflexiones sobre la influencia que ejerce el DSM IV sobre el "clima de opinión"<sup>70</sup>, conviene señalar que algunos psiquiatras suscriben ahora la idea de que, cuando no puede emitirse un diagnóstico de acuerdo con las condiciones establecidas en el manual, se le puede decir al paciente o cliente que padece un síndrome en la sombra que todavía ha de someterse al escrutinio profesional y dar con el tratamiento adecuado.

Steven ROSE interroga también la lógica *ex juvantibus* que se aplica para identificar la causación. Los expertos en el campo de los trastornos de la conducta infantil decían que el metilfenidato (Ritalin), que, de ordinario, tiene unos efectos estimulantes similares a los de las anfetaminas, "paradójicamente" contiene a los niños con TDAH<sup>71</sup>. De ahí que, si un niño tenía TDAH, la prescripción del Ritalin confirmaría o rechazaría el diagnóstico por medio de la reacción del niño.

...mucho antes, se hizo evidente que el fármaco afectaba por igual a los niños "normales" y a los "TDAH": no había, en realidad, ninguna paradoja. Por tanto, el razonamiento neurológico cambió. Se propuso que, al reforzar la neurotransmisión dopaminérgica, el metilfenidato "mejoraba la comunicación" entre la corteza frontal y el sistema límbico/cerebro medio. Se consideró como hipótesis que esto daba a la región "superior" del cerebro el control de los sistemas cerebrales "inferiores", más impulsivos y, por tanto, disminuía los excesos del niño hiperactivo. Hay que decir que no hay evidencia seria que apoye esta elaborada conjetura, pero, igual que el Prozac hacía a las personas "normales" "mucho mejores", se decía que el Ritalin reforzaba el rendimiento escolar aun en niños "normales". Porque lo importante es que el fármaco parecía funcionar<sup>72</sup>.

Por último, nos animan a considerar la economía política de la escolarización como impulsora del trastorno. Aquí formulamos preguntas sobre el impacto de los cambios del mercado de trabajo en la asistencia a la escuela, de las pruebas de importancia trascendental en la configuración de formas específicas del currículum y de la pedagogía que marginan a determinadas cohortes de estudiantes, sobre el tamaño de las clases y sobre el desinterés sistemático de los estudiantes reacios. El sueño de la eficacia de la escuela a la David REYNOLDS de "organizaciones de elevada fiabilidad" y la "escuela protegida", reforzada por la Delivery

Unit del gobierno Blair y, más recientemente, por la obsesión con los objetivos de rendimiento, confunde a los docentes y a los administradores escolares por la diferencia entre la educación y los estándares, por una parte, y los objetivos, los tests y las puntuaciones, por la otra. Este enfoque de la política educativa crea al *estudiante en situación de riesgo*. Tenemos que preguntar aquí: ¿quién o qué está en situación de riesgo? Las escuelas de fiabilidad elevada no pueden tolerar a alumnos de baja fiabilidad<sup>73</sup>.

La confluencia de intereses empresariales con la influencia de los media en la producción de determinadas patologías del comportamiento o identidades médicas presiona a los padres y docentes a someter a diagnóstico a los niños. En esta discusión, merece la pena que prestemos atención a CHADD (Children and Adults with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder<sup>74</sup>). CHADD es una organización comunitaria con unos 12.000 afiliados en 194 agrupaciones locales (capítulos, delegaciones y subdelegaciones) en cuarenta y un Estados de los EE.UU., Puerto Rico, Islas Vírgenes y el Distrito de Columbia. Según su informe anual 2008-2009<sup>74</sup>, sus ingresos fueron de 4.569.950 \$. En el informe presupuestario 2008-2009, vemos dos entradas interesantes. En primer lugar, las ayudas del gobierno federal ascendieron al 21,9% del presupuesto y, en segundo, informa de que el 35,9% de los ingresos procedían de fuentes farmacéuticas (1.587.126 \$). CHADD presionó para la aprobación de una resolución del Senado de los EE.UU. declarando el 18 de septiembre de 2008 "Día de la conciencia del TDAH".

La organización facilita ayuda al desarrollo profesional de los docentes, habiendo publicado un cuaderno de trabajo con un "nuevo currículum". Doscientos noventa y siete docentes están certificados por CHADD, que ha formado a más de 3.551 familias. Tiene un centro nacional en línea de recursos y alberga actividades culturalmente sensibles que llegan a las comunidades afronorteamericanas de Atlanta (Georgia, EE.UU.) y Maryland. También ha celebrado acontecimientos especiales para la comunidad judía. El 20.º congreso anual de 2008 atrajo a cerca de 1.200 delegados de todo el mundo. Además, hay congresos regionales y talleres y seminarios ambulantes. Mantiene fuertes conexiones con los media. Se ha señalado que la asistencia refleja la crisis económica. *Attention* es la revista de la organización que tiene una amplia circulación. Ofrece becas y apoyo a la investigación y en su Consejo figuran legisladores y médicos de primera fila. Es una organización con gran influencia.

Los colectivos de pensamiento, como los llama FLECK, surgen y establecen los parámetros del conocimiento y del discurso. El campo de los trastornos de la conducta es un caso digno de mención. Hay numerosas revistas académicas, institutos de investigación, miembros de grupos de presión, expertos itinerantes y divulgadores en los media que han señalado como la preocupación típica de los padres cariñosos y vigilantes, así como de los docentes, enfermeras comunitarias y orientadores escolares, el TDAH y sus hermanos, el trastorno de conducta y el trastorno opositor desafiante<sup>2\*</sup>.

La comprensión de este fenómeno exige que apliquemos un análisis completo, de manera que no solo tengamos en cuenta la explicación médica, sino que examinemos también las proporciones de diagnósticos muy variados en diferentes ubicaciones geográficas. ¿Estamos observando la ausencia de recursos y conocimientos médicos o estamos llegando a unas relaciones mucho más complejas entre lo social y lo patológico? No se trata de rebatir la ciencia, porque la ciencia lo hace regularmente en sí y de por sí. La cuestión es revelar los sistemas de pensamiento que influyen en ella y cómo impactan en los niños y en las escuelas para generar determinados patrones de inclusión y exclusión.

### Una discusión inteligente de las emociones

Un análisis de la biopolítica de la escolarización quedaría incompleto sin una consideración del descubrimiento de la inteligencia emocional como constitutiva de la salud y el bienestar. Kathryn ECCLESTONE y Dennis HAYES observan el peligroso aumento de la educación terapéutica<sup>75</sup>. La cultura popular celebra lo que Frank FUREDI describe como el cultivo de la vulnerabilidad y la búsqueda de la comprensión del yo interior como panacea para los problemas de la vida cotidiana<sup>76</sup>. Los editores guardan cola para encargar la impresión de las confesiones autobiográficas de famosos que cuentan sus trayectorias de consumo excesivo de sustancias, adicción y/o relaciones adúlteras hacia la autocomprensión. Mezcla de entretenimiento y voyeurismo, este género *literario* aumenta el rastreo de la miseria humana en programas de radio y de televisión para saciar nuestro avaricioso apetito de privación, tragedia y triunfo emocional. La televisión diurna ha transformado la debilidad humana en deporte de espectador. El recorrido desde pagar para ver a personas mentalmente enfermas encarceladas en el Bethlem Asylum (BEDLAM) a los nuevos coliseos de miseria y sufrimiento no es tan largo<sup>77</sup>.

En una línea paralela, el proyecto de Daniel GOLEMAN<sup>78</sup> para cultivar la inteligencia emocional se ha insinuado en la vida pública y privada. Su libro superventas, sus secuelas, DVD, archivos de audio, *podcasts* y cuadernos de ejercicios han zarandeado el marco de referencia del currículum escolar de atención al alumno, de los criterios de selección para el trabajo y para el arbitrio de las disputas en el centro de trabajo.

Habiendo establecido una hiperpreocupación por el bienestar emocional y las ambiguas ideas de felicidad y bienestar mental en el espíritu de la época, existe lo que Frank FUREDI llama "cultura terapéutica". La terapia ya no es un conjunto de interacciones entre el terapeuta y su cliente. En pocas palabras, "deja de ser una técnica clínica y se convierte en instrumento para el control de la subjetividad"<sup>79</sup>. ECCLESTONE y HAYES han demostrado que el cultivo de la vulnerabilidad emocional y el currículum de las emociones en las escuelas se han

convertido en un aspecto de la vigilancia y la regulación en las escuelas y de la producción del trabajador emocionalmente inteligente en el centro terapéutico de trabajo. Esto sirve de evidencia añadida de la individuación de las cuestiones educativas y sociales y, en consecuencia, un giro reductor en el pensamiento sobre la educación.

John FURLONG ha ideado un marco más robusto para abordar las emociones y la escolarización. Adaptando el estudio de SENNETT y COBB sobre el daño asesado por las relaciones sociales de producción en su libro titulado: *The hidden injuries of class*<sup>34</sup>, FURLONG describe los "daños ocultos de la escolarización"<sup>30</sup>. La proposición de Raewyn CONNELL en *Gender and power*<sup>44</sup> de que la academia sufre dos formas de ceguera ocupacional es su punto de partida<sup>31</sup>. Se refiere CONNELL aquí a "... la incapacidad de los sociólogos de reconocer la complejidad de la persona y la falta de disposición de los psicólogos para reconocer la dimensión del poder social"<sup>32</sup>.

Llevando a la psicología y la sociología a un examen del llamado alumno descontento, acomete la construcción de lo que llama "sociología de la emoción" para ayudarnos a entender las complicadas matrices de experiencias subjetivas de los alumnos descontentos en la escuela. Los estudiantes son valorados y devaluados cuando experimentan tres conjuntos de estructuras educativas: *primero*, la producción de la capacidad; *segundo*, la producción de valores, y *tercero*, la producción de la identidad ocupacional.

El currículum, la pedagogía, la evaluación, el agrupamiento y la agrupación de alumnos por aptitudes, la categorización de las necesidades educativas especiales, las reglas, la organización del horario y las actividades extracurriculares, la disposición física de las aulas y la selección de noticias, lemas, adornos y uniformes (la lista es más indicativa que exhaustiva) se entrelazan para producir un espíritu de escuela que se complementa o choca con los estudiantes y su procedencia. Aprenden pronto cuál es su lugar mediante una serie de experiencias positivas y negativas a medida que descubren su identidad académica, la adecuación de los valores que llevan con ellos a la escuela y, en último término, su identidad ocupacional. Este trabajo recuerda y se basa en la exposición de la *nueva juventud marginal* que hace Ken POLK<sup>33</sup>. El pensamiento reductor no sirve para comprender la composición de la gravedad que arrastra a los estudiantes al centro o a los márgenes de la escolaridad, que incluye o excluye. Su detección y rechazo están en primera línea de la agenda del educador inclusivo. Los investigadores australianos como Julie McLEOD, y Lyn YATES<sup>34</sup> y Stephen BALL, Meg MAGUIRE y Sheila McRAE en Inglaterra dan una visión de la complejidad de las identidades juveniles<sup>35</sup>.

Una crítica de los trastornos emocionales y conductuales revela el reduccionismo intrínseco de las ideas de la política de las necesidades educativas especiales y la necesidad de la reforma educativa. Otras dos cuestiones contribuyen a esa crítica. La primera cuestión es trágicamente sencilla: ¿Cómo explicamos

la exhaustivamente documentada sobrerrepresentación histórica y, en algunos casos, la infrarrepresentación de minorías étnicas en la educación especial de diferentes países? Aquí me refiero en concreto a la connivencia entre la educación ordinaria y la especial en la reproducción de la segregación racial en la educación. El estudio de los niños caribeños en Inglaterra en 1979 que realizara Sally TOMLINSON hizo que esto pasara de considerarse una anomalía estadística a su reconocimiento como una práctica social<sup>36</sup>.

En los EE.UU., una serie de investigadores como Tom PARRISH del Centre for Special Education Finance<sup>37</sup>, Gary ORFIELD del UCLA Civil Rights Project<sup>38</sup>, OSWALD, COUTINHO y BEST, cuyo trabajo de campo tuvo el apoyo del US Department of Education<sup>39</sup>, y FERRI y CONNOR, han reconsiderado la raza y la educación especial<sup>40</sup>. Como he mencionado, los hallazgos iniciales de TOMLINSON de las tasas desproporcionadas de derivación de los niños caribeños fueron replicados por GILLBORN<sup>31</sup> y por GILLBORN y MIRZA en Inglaterra<sup>32</sup>. TOMLINSON ha revisado también su trabajo sobre el racismo en la educación y señalado la excesiva representación sistémica de los niños caribeños en algunas categorías de necesidades educativas especiales desde sus primeros estudios<sup>33</sup>. Esta línea de investigación puede extenderse para considerar a los estudiantes aborígenes de Canadá, los estudiantes indígenas de Australia y los maoríes y pacíficos de Nueva Zelanda como indicadores añadidos de los intrincados patrones raciales de exclusión educativa.

Por supuesto, el difuminado de los límites entre la necesidad educativa especial y el control social<sup>34</sup> no responde simplemente a intersecciones entre la minoría étnica y la escolarización. Consideremos los significativos cambios habidos durante los quince últimos años en nuestra forma de ver y nuestras respuestas a la perturbación en las escuelas o la conducta perturbadora. La transformación del alumno travieso o perturbador o incluso el inadaptado en el niño desordenado es casi completa y significa un fenómeno notable en términos científicos y sociológicos<sup>35</sup>. En muchos aspectos, los cambios a la hora de investigar, hablar y escribir sobre los jóvenes que perturban las escuelas, se desentienden de ellas o que se alejan de ellas marca los puntos clave en una complicada historia sobre la economía, las escuelas y la hegemonía psicológica durante los últimos veinte años.

### **La operación fue un éxito pero, por desgracia, el paciente murió**

Mi segunda cuestión general que apunta al pensamiento reductor se dirige a las tasas de diagnóstico de trastornos de conducta y a los resultados de las intervenciones. La mejor manera de procurar responder a la cuestión es a través de una serie de preguntas subsidiarias: ¿por qué estamos asistiendo al reciente crecimiento exponencial en la identificación de categorías particulares de las

necesidades educativas especiales? ¿Los cambios del tipo, el volumen y la tasa de diagnósticos de escolares nos dicen algo acerca del aumento de deficiencias específicas en el niño del siglo XXI? ¿Estamos asistiendo a la resiliencia de la educación especial tradicional, que persuade a la comunidad de que la educación inclusiva se consigue a través de la aceleración del diagnóstico y el tratamiento de más niños que se ha conseguido hasta el momento? ¿Los cambiantes modelos de diagnósticos sugieren que se está ejerciendo más presión sobre las escuelas para identificar a un mayor número de estudiantes con necesidades educativas especiales para compensar el impacto nocivo de la dificultad de enseñar a los estudiantes en relación con los objetivos de la inspección y la rendición de cuentas? ¿Estamos observando el perfeccionamiento de las técnicas diagnósticas y un mayor alcance del saber experto que debiera haber habido? ¿Por qué hay irregularidades regionales en el diagnóstico dentro de cada país y entre países distintos? ¿Refleja esto la distribución y disponibilidad desiguales de diagnosticadores preparados? ¿La variación es reflejo de una predisposición diagnóstica impulsada por la expansión y la respetabilidad de identidades infantiles médicas en la comunidad? ¿La asignación de los niños a categorías de necesidades educativas especiales garantiza mejores oportunidades y destinos educativos, profesionales y sociales?

Aunque, en este momento, no dispongo de datos suficientes para dar respuestas definitivas a las cuestiones planteadas, no deja de ser importante, sin embargo, dejar constancia de tales preguntas para la investigación y respuesta colectivas.

En el Capítulo 5, mencionamos la revisión de BENNETT y WYNNE sobre los servicios de educación especial de Toronto (Canadá). Señalaban que, en 2003, Ontario se contaba entre uno de los Estados o provincias de Norteamérica con mayor incidencia de estudiantes con necesidades especiales agudas. El incremento entre el curso 2003-2004 y el 2004-2005 fue del 1%, pero, en 2005-2006, el aumento fue de un 6,8%<sup>96</sup>. Sheila RIDDELL, en un examen de la clasificación de estudiantes situados en los márgenes educativos en Escocia, no solo nos recuerda el problema de la disparidad de género en la categorización de estudiantes con "necesidades educativas especiales" o "necesidades de apoyo adicional", sino la intersección de la educación especial y la clase social, sobre todo en las áreas de los trastornos conductuales y emocionales<sup>97</sup>.

Los hallazgos de la investigación dirigida por Linda GRAHAM y sus colaboradoras en Nueva Gales del Sur son desconcertantes<sup>98</sup>. Las autoras se refieren a los descubrimientos de David McRAE referentes a que, entre 1994 y 1995, mientras que los estudiantes identificados como alumnos con discapacidades intelectuales leves aumentaron en un 4,8% y los considerados con discapacidades moderadas aumentaron en un 8,1%, los estudiantes con trastornos conductuales crecieron un 33,4%<sup>99</sup>. Linda GRAHAM, Naomi SWELLER y Penny VAN BERGEN informan de una aceleración de estas tendencias:

Entre 1997 y 2007, el porcentaje de estudiantes clasificados como alumnos con discapacidad aumentó más del doble en las escuelas del Gobierno de Nueva Gales del Sur, pasando del 2,7 al 6,7% del total de la población matriculada. Mientras que las matrículas en las escuelas especiales disminuyeron a mediados de la década de 1980, esta tendencia se invirtió abruptamente un decenio después. Cuando los estudiantes con discapacidades físicas, auditivas, visuales e intelectuales leves salían, entraba un mayor número de estudiantes clasificados con disfunciones intelectuales moderadas y trastornos de conducta, lo que llevó a un incremento general de la población estudiantil matriculada en escuelas especiales<sup>100</sup>.

Señalan también que el número de aulas de apoyo separadas en las escuelas ordinarias aumentó y que el

... mayor incremento en cualesquiera entornos segregados se encontró en la matrícula de estudiantes en aulas de apoyo de escuelas secundarias bajo la categoría de trastorno de conducta (un porcentaje de incremento del orden del 585%)<sup>101</sup>.

Esto iba acompañado de aumentos significativos del número de estudiantes de escuelas primarias y secundarias clasificados como emocionalmente perturbados. Las investigadoras analizaron sus datos para identificar la mayor vulnerabilidad a la segregación de los chicos frente a las chicas con el mismo trastorno en las áreas de trastornos de conducta, trastornos emocionales y trastornos del lenguaje hablado. Los datos de Nueva Gales del Sur, aunque más transparentes que los de otros Estados y territorios australianos, no informan en medida suficiente de la intersección de los caracteres aborígen y étnico y las necesidades educativas especiales. Lo que es más alarmante y señala la necesidad de que GRAHAM y sus colaboradoras profundicen en su investigación es lo que WALD y LOSEN<sup>102</sup> llaman *conducto escuela-a-prisión*, que se establece en los primeros años de escolarización para el creciente número de estudiantes conductualmente trastornados y emocionalmente perturbados<sup>103</sup>.

Las investigaciones de los lazos entre la marginación de jóvenes en la escuela, la exclusión, la educación especial y el encarcelamiento no son nuevas. A este respecto, el trabajo de criminólogos e investigadores de la educación como Ken POLK, Tony KNIGHT, Bob SEMMENS, Garry COVENTRY y Art PEARL es instructivo<sup>104</sup>. En 1987, Ben BODNA estaba investigando el paso de personas con discapacidades intelectuales de la escolarización segregada al sistema de justicia penal<sup>105</sup>. Lo que GRAHAM, SWELLER y VAN BERGEN han conseguido es el mapeo de las tecnologías de vigilancia y control en plena evolución y la forma en la que, aparentemente, gran número de jóvenes son derivados del aula ordinaria a las aulas de apoyo y a las escuelas especiales para tomar el conducto escuela-a-prisión. Los resultados del diagnóstico, emplazamiento y tratamiento continúan siendo extremadamente problemáticos y no se han tenido en cuenta como motivo de preocupación.

## Desconexión política

En lo que parecería un intento de escribir un episodio de la emblemática serie británica de televisión *Yes Minister*<sup>6</sup>, el Department of Premier and Cabinet (Queensland, Australia) concibió la idea de establecer una iniciativa de disminución del papeleo para reducir los excesos burocráticos. Una idea muy razonable, pues las pérdidas burocráticas equivalen a la reducción de servicios donde son necesarios. Si el resultado es el despliegue de recursos donde hay necesidad de ellos, la iniciativa merece el aplauso. Por desgracia, se ideó un elaborado procedimiento para coordinar el trabajo en cada departamento para identificar el "papeleo" innecesario, eliminarlo e informar al gobierno. Las comisiones de papeleo del departamento acabaron muy atareadas, ejemplificando la pesadilla burocrática de KAFKA.

La burocracia es laberíntica, difícil de controlar y obstinada. Estallan furiosas luchas intestinas en torno a la formulación y ordenación de prioridades, ambiciones personales y posición e influencia política. En muchas administraciones, la idea de la separación de la administración pública y el Gobierno se ha desvanecido, de manera que los directores de departamento actúan a menudo como ejecutivos de su ministro. Los grandes departamentos tienen la capacidad de fragmentarse mucho cuando uno se aventura a través de sus estructuras organizadas en torno a silos de responsabilidad y proyectos específicos. Los departamentos de educación son organizaciones complejas, pesadas y cargadas de historia. Sabemos que la educación es un campo de intensas luchas en torno a qué enseñar, cómo enseñar y qué tipo de planes fiscales y administrativos rendirán los resultados acordados (si se llega a un acuerdo). En pocas palabras, en las administraciones educativas hay una tendencia a la fragmentación y a la contradicción, aunque sea reconfortante leer la descripción de Ben LEVIN de organizar el Ministerio de Educación de la provincia canadiense de Manitoba. Presenta visiones alternativas de la complejidad de dirigir la educación y priorizar la reforma y garantizar mayores niveles de coherencia y alineamiento político<sup>106</sup>.

Las estructuras administrativas que hacen falta para impulsar el sueño educativo a través de amplias regiones geográficas añaden nueva complejidad. El cuadro aún no está completo, porque ahora tengo que introducir las escuelas en el cuadro y usted apreciará el carácter idiosincrásico de la organización escolar. El análisis de la planificación política de Gillian FULCHER, que comentamos antes, nos recuerda que la política se hace a todos los niveles<sup>107</sup>. La flexibilidad en la interpretación y, por tanto, para la distorsión y la fragmentación, es grande. En otras palabras, los guionistas de la política pueden crear folletos políticos lúcidos, claros, brillantes y bien presentados. Estas publicaciones y memorandos están repletos con frecuencia de las obligadas fotografías que muestran a estudiantes de todos los matices étnicos, con patentes discapacidades y unos

coreografiados equilibrios de género que salpican el texto. Al establecer los principios que informan la nueva dirección política, los valores que espera implantar en la práctica, las metas y los resultados buscados y los pasos prescritos para la implementación, los folletos y memorandos políticos aspiran a evitar la ambigüedad. Cuando las personas de toda la organización educativa llegan al documento, aportan sus propios puntos de vista y aspiraciones y funden el texto político con sus propias predisposiciones cuando realizan su parte del ciclo de implementación. Se hacen posibles entonces todas las formas de distorsiones que se presentan como fieles a la letra y el espíritu del plan político.

Nunca podría imaginarme que una escuela segregada se anunciara como centro de inclusión. Sin embargo, esto es, precisamente, lo que ocurrió. Una serie de escuelas especiales participaron en el proyecto *New Basics* de Queensland, una iniciativa para reformar el contenido, la organización y la enseñanza del currículum. Llevó a cabo también unas ricas tareas de evaluación y pretendía modificar la organización y la cultura de las escuelas del proyecto. Reformado su currículum y su enseñanza, en concordancia con la investigación de las *new basics*, las escuelas especiales se presentaron como escuelas inclusivas. Para mí, esta fue una asombrosa exhibición de flexibilidad interpretativa, por no decir de engaño interesado. La segregación es segregación.

No quiero insistir en este punto. Cuando trabajaba en Education Queensland, señalaba que la inclusión era asunto de todos y no solo la preocupación de quienes trabajan en la dirección de la educación inclusiva. Quienes se ocupan de la reforma del currículum y de la evaluación han de tener en cuenta los diversos impactos de las propuestas de reforma en todos los alumnos y alumnas: ¿favorece a algunos estudiantes? ¿Quedan otros aún más marginados? ¿Cómo podríamos orientar nuestra esfera de trabajo para mejorar la exclusión?

Inglaterra es un caso interesante a tener en cuenta. Durante el gobierno del *New Labour* de Blair, cuyas prioridades eran "educación, educación, educación", había una imposible amalgama de la retórica de la educación inclusiva con la práctica de pruebas de importancia decisiva, una inspección ritualista y el espectáculo público de las tablas nacionales de clasificación en las que se felicitaba a los ricos y se vilipendiaba a los desaventajados. Las escuelas que fracasaban, la mayoría de las cuales estaban en zonas desfavorecidas, eran sometidas a medidas especiales y se ridiculizaba a sus directores y profesorado por no alcanzar los objetivos. Es posible que el cepo se haya desmontado en la plaza del pueblo, pero la difamación sigue constituyendo una predisposición cultural de la vida pública inglesa.

Aunque haya un esfuerzo auténtico y recursos comprometidos para examinar la exclusión social y sus antecedentes para comenzar las reparaciones de la "tercera vía", una falta de alineamiento político en la educación en Inglaterra supone que la educación inclusiva siga siendo esquiva. Permítame señalar rápidamente por qué: apoyar el espíritu neoliberal del individualismo competitivo en

forma de una cultura de pruebas y patrocinar unas vías residuales para los estudiantes de segundo y tercer niveles no es un programa de educación inclusiva.

En 1978, los inspectores de Su Majestad en Inglaterra publicaron un informe sobre las "unidades conductuales"<sup>108</sup>. En aquella época, mencionaban una serie de preocupaciones derivadas de sus visitas a 239 unidades repartidas por Inglaterra. Las principales, y había muchas, pueden resumirse del siguiente modo. Los procedimientos para transferir a alumnos a las unidades estaban más desarrollados y eran más sencillos que los procedimientos para reintegrar a los estudiantes a sus escuelas ordinarias. Los procedimientos administrativos variaban notoriamente de unas unidades a otras. El currículum era, por regla general, muy reducido, centrándose en las destrezas sociales (45%), trabajo de recuperación (16%) y ambas funciones (30%). El resultado era que los estudiantes se sentían muy retrasados. La existencia de las unidades redujo la presión sobre las escuelas para que reflexionaran sobre los antecedentes de las derivaciones de estudiantes atribuibles a factores escolares. Los centros especiales generaban su propia necesidad. Cuanto más existan, más estudiantes quedarán marcados para su derivación y exclusión de la escuela. La desproporcionalidad racial era evidente en las derivaciones. Las unidades eran extremadamente costosas si se juzgaban en relación con su objetivo establecido: la reintegración de los estudiantes a la línea educativa de éxito.

Denis MONGON hace la pregunta obvia: "¿cuí bono?" (¿a quién beneficia?).

Dado que, en su conjunto, las unidades parecen poco beneficiosas para estos jóvenes que asisten a ellas, es difícil concluir otra cosa que, a la inversa de la práctica, se han establecido en beneficio de las personas que no asisten a ellas, en vez de para quienes sí lo hacen<sup>109</sup>.

Otros muchos investigadores de Gran Bretaña, Estados Unidos y Australia han informado de los problemas asociados a este tipo de oferta educativa<sup>110</sup>. En más de tres décadas, Inglaterra ha desarrollado una panoplia de ofertas alternativas para el estudiante difícil de colocar. En éstas se incluyen las "unidades para derivación de alumnos" (UDA), que son una versión actualizada de las unidades conductuales. En septiembre de 2007, los datos publicados por el Department for Children, Schools and Families mostraban que había 448 UDA con un total de 15.610 alumnos<sup>111</sup>. En mayo de 2009, el número de UDA había aumentado hasta 456, con una población estudiantil total de 15.370<sup>112</sup>. Estos datos no concuerdan con los hallazgos de Brian LAMB, que, en su informe de aquel año sobre las necesidades educativas especiales y la confianza de los padres para el Secretary of State<sup>6\*</sup>, decía que: "... el elevado número de alumnos con necesidades educativas especiales presentes en la unidades para derivación de alumnos (UDA): 18.964 de una población total de UDA de 25.288, o el 75%"<sup>113</sup>. En consecuencia, recomendaba que: "... los requisitos de las políticas de necesidades educativas especiales se extiendan a las unidades para derivación de alumnos"<sup>114</sup>.

No cabe duda de que es necesario mantenerse alertas al revisar los datos publicados por el gobierno acerca de las escuelas y los estudiantes. Aunque se ha dicho que el total de plazas en escuelas segregadas y el total de alumnos de escuelas especiales se mantienen constantes, la cuestión es que la segregación continúa bajo la cortina de humo de una política educativa inclusiva. ¿Las UDA constituyen acaso la provisión de plazas segregadas para el grupo en más rápido crecimiento de alumnos clasificados: los llamados "emocional y conductualmente perturbados"? Si es así, ¿cómo mantenemos el discurso de la educación inclusiva?

En el contexto inglés, también sería interesante considerar el papel de las *academies*<sup>7\*</sup> en la segmentación y regulación de la población escolar total. El plan de *academies* del gobierno laborista, que pretendía atraer el patrocinio y la gestión privados al terreno educativo para impulsar la financiación y los resultados educativos, recuerda los primeros intentos de Margaret Thatcher y Kenneth Baker de impulsar el interés privado por la educación pública y la propiedad también privada de esta última mediante los City Technology Colleges. Como informa Francis BECKETT, David Blunkett anunció que el gobierno dedicaría 60 millones de libras esterlinas para iniciar el proyecto<sup>115</sup>. Se esperaba que cada *academy* pudiera establecerse por unos 12 millones de libras. Las *academies* iban a ser los buques insignia, presumiendo de edificios e instalaciones a la última en apoyo de la excelencia en la enseñanza y el aprendizaje. El inversor privado aportaría dos millones de libras, mientras que el gobierno correría con el resto de los costes iniciales. El gobierno sería responsable de los costes anuales de funcionamiento de la escuela, que sería gestionada por un consejo a instancias del inversor privado. En sus operaciones, la escuela quedaría al margen de las habituales intrusiones de la burocracia, que podía interpretarse de forma más precisa como el control de la administración local. Beckett dice que el coste inicial medio de las primeras doce *academies* se acercaba a los 23 millones de libras y que el *Times Educational Supplement* reveló en 2004 que la mitad de las *academies* no habían recibido en su totalidad los dos millones de libras de los inversores privados. Añade que, ante la significativa disparidad entre el gasto de las *academies* y el de las escuelas de las administraciones locales en los niños (21.000 libras frente a menos de 14.000 libras, respectivamente), hay que suponer que "el Gobierno no solo quería que las *academies* fueran buenas, sino que deseaba que las otras escuelas fuesen peores que las *academies*"<sup>116</sup>.

El "Statistical First Release" del DfES de enero de 2009 mostraba que el número de *academies* había aumentado desde tres en 2003, con una matrícula de 2.720 alumnos, hasta 133 *academies*, con una matrícula de 121.700 alumnos, en 2009. Entre 2008 y 2009, el número de *academies* pasó de 83 a 133. Esta aceleración de *academies* se prolongó a pesar de la revisión que el gobierno encomendó a PricewaterhouseCoopers en la que se destacaba graves defectos de funcionamiento, la incapacidad de facilitar iniciativas innovadoras de enseñanza

y aprendizaje y la inevitable profundización de la división de clases merced al sistema de dos niveles. El gobierno conservador liberal democrático de Cameron y Clegg, a través de su Education Secretary, está comprometiéndose a unos niveles sin precedentes de no intervención y de apoyo a las *academies* en un sector escolar cada vez más desregulado. Originalmente, las *academies* se promovieron como medio para facilitar mejores oportunidades para los alumnos desaventajados: una educación de superior calidad les evitaría la privación social. Parecía que, de por sí, las *academies* no salvarían la distancia entre el privilegio y la desventaja.

Las administraciones educativas de todo el mundo, según la European Agency for Development in Special Needs Education en 2009, se han comprometido a "revisar y cambiar sus políticas y su legislación a favor de la educación inclusiva, basándose en los conocimientos y experiencias de los proyectos piloto en marcha, introduciendo nuevas estrategias de financiación para la educación de personas con necesidades especiales o implementando nuevas políticas/leyes relativas a los sistemas de calidad y a la supervisión de la educación"<sup>117</sup>. La concentración en el plan de necesidades especiales como vehículo de la reforma ha conducido a su desconexión de la educación inclusiva como reforma esencial de la educación.

### Recursos de la política

Desde hace mucho tiempo, se considera que la educación es una inversión importante en el futuro. Los gobiernos de las colonias penales australianas fueron introduciendo progresivamente la escolarización elemental obligatoria y no secular en la segunda mitad del siglo XVIII como medio para la mejora de la población. Mejor que ese personal docente importado y devoto, aunque nada sofisticado, se responsabilizara de configurar las personalidades de los hijos de los presos que dejar que los educaran sus padres. Se impartía un currículum básico de ejercicios de catecismo, obediencia, modales y destrezas rudimentarias de lectura, escritura y aritmética, antes de dejar a los niños en manos del mercado de trabajo en desarrollo. La escolarización servía para la formación y regulación del capital humano.

WILKINSON y PICKETT señalan los beneficios del rendimiento educativo:

...todo el mundo está de acuerdo sobre la importancia de la educación. Es buena para la sociedad, que necesita las aportaciones y la productividad económica —por no hablar de los impuestos— de una mano de obra preparada, y es buena para los individuos. Las personas con más educación ganan más, están más satisfechas con su tiempo de trabajo y de ocio, es menos probable que queden desempleadas, más probable que estén sanas, menos probable que sean criminales...<sup>118</sup>

El éxito de los niños en la escuela está directamente influido por el origen familiar. El nivel de ingresos de la familia y el nivel de educación alcanzado por los padres están directamente relacionados con el rendimiento educativo de sus hijos. Como señalan WILKINSON y PICKETT:

Los niños rinden más si sus padres tienen ingresos más elevados y han recibido más educación, y si proceden de hogares en los que tienen sitio para estudiar, en los que hay libros de referencia y periódicos y donde se valora la educación<sup>119</sup>.

Richard TEESE y John POLESEL están entre los investigadores que sostienen que la escuela ejerce su función en la producción de éxitos y fracasos académicos. El currículum no es benigno. Distintos grupos de estudiantes lo experimentan de forma diferente y, en particular, los de origen desaventajado experimentarán la fuerza negativa del "ejercicio del poder institucional"<sup>120</sup>. La intersección de características sociales como la pobreza, el aislamiento geográfico, la discapacidad y el carácter aborigen intensifican la dificultad del rendimiento educativo en la escuela.

El investigador canadiense Doug WILLMS<sup>121</sup>, junto con Andy HARGREAVES y Dennis SHIRLEY<sup>122</sup> y WILKINSON y PICKETT, afirman que las sociedades más desiguales muestran mayores disparidades de rendimiento escolar. Un entorno social estimulante y que apoye dentro y fuera del hogar es clave para la preparación para el aprendizaje en los primeros años. Los países con un estado de bienestar desarrollado reflejan mejores actuaciones de sus estudiantes en la escuela. Las políticas redistributivas en la educación, como unos mayores niveles de apoyo para los candidatos de orígenes desaventajados a la hora de emprender estudios de grado y superiores, son vitales para mejorar la movilidad intergeneracional, según los hallazgos de BLANDEN, GREGG y MACHIN, que describen su reciente descenso en Gran Bretaña<sup>123</sup>.

Echando la vista atrás, Ben LEVIN pone en contexto el nivel de gasto en educación:

Los 40 mil millones de dólares gastados en las escuelas en Canadá son mucho dinero, pero, poniéndolo en perspectiva, es menos que los 47 mil millones de dólares que los canadienses gastaron en coches y camiones nuevos durante el mismo año. Dicho de otro modo, Canadá gasta en total unos 7.500 dólares por estudiante y año en nuestras escuelas. Esto viene a ser unos 8 dólares por estudiante y hora, contabilizando 900 horas de tiempo escolar por año: más o menos, lo que una persona pagaría a un canguro<sup>124</sup>.

Una buena educación es cara, como han reconocido países como Singapur. Remitiéndonos una vez más a Ben LEVIN, hay cuatro preguntas en torno a la financiación escolar en todas las administraciones: ¿Cuánto dinero es suficiente? ¿Quién paga? ¿Qué compra el dinero? ¿Cómo se distribuye el dinero?<sup>125</sup>

A éstas podemos añadir algunas preguntas más: ¿Cuánto cuestan el fracaso y la exclusión educativos? ¿Y cómo entran en nuestra ecuación el multiplicador

y el coste de la oportunidad? El fracaso, el desinterés y la exclusión son caros. Inevitablemente, los costes repercuten en el sector de la sanidad, la justicia juvenil y los sistemas de policía. Hay formas colaterales y más productivas de pensar acerca de la economía de la educación<sup>126</sup>.

Las escuelas del Estado de Victoria se vieron sacudidas por las recomendaciones del informe *Integration in Victorian Education* de COLLIN, en 1984. Declaraba que todos los niños y niñas pueden aprender y a todos se les puede enseñar y recomendaba que todos los estudiantes se matriculasen en la escuela de su barrio. La respuesta característica de los sindicatos de maestros y profesores de ese Estado era instrumental y conservadora. La integración representaba un ataque a las condiciones de trabajo de los docentes. Daba la sensación de que se habían abierto las compuertas para que los estudiantes difíciles de controlar distrajeran a los docentes de los alumnos normales. Se ejercieron presiones y el director general, tras lo que debió de ser una larga discusión en la trastienda sobre sintaxis y semántica, insertó una advertencia que esperaba que aplacase a los maestros y no incomodase a demasiados padres. En adelante, los niños con discapacidades, minusvalías y problemas en su escolarización podrían matricularse en su escuela local, pero su admisión se pospondría hasta que se facilitaran los recursos necesarios para apoyar su educación.

Esta maniobra política, una muestra de auténtica prestidigitación administrativa, se alzó como un monumento a la discriminación y al pensamiento cerrado. Los razonamientos acerca de los recursos siempre han estado en el centro de los debates sobre la educación inclusiva<sup>127</sup>. Los intentos de complementar los recursos disponibles para los estudiantes desaventajados y discapacitados exigen justicia distributiva. En concreto, los estudiantes discapacitados suelen considerarse como una carga adicional para la escuela y para quienes el derecho de acceso se daba por sentado. Muchos dirán que esto es caro, pero esto no se desprende del análisis del coste de la exclusión ni tampoco el coste de los sistemas en los que la duplicación de la oferta educativa se fomenta para depositar a los niños discapacitados o difíciles en centros separados (campus intraescolares o diferentes).

La mayoría de los modelos para desembolsar fondos en apoyo de los estudiantes discapacitados en las aulas ordinarias han desarrollado pruebas diagnósticas para identificar la naturaleza y el "nivel" de la discapacidad. La determinación del nivel de discapacidad indica con precisión el derecho a recibir financiación adicional que acompaña al estudiante a la escuela. En Queensland, este proceso se conoce como "verificación". Permítame describir el sistema que se aplicaba cuando yo estaba trabajando en ese Estado. Con esto, no quiero decir que fuese peor que en otros lugares, que no lo era. Simplemente, quiero desentrañar la lógica y los efectos perversos de la política fiscal. Había seis niveles de discapacidad, de los que el nivel "uno" era el más bajo y el "seis", el más alto. Un funcionario orientador evaluaba el nivel de discapacidad del estudiante,

si la evaluación alcanzaba el nivel 5 o el 6 la escuela tendría derecho a financiación adicional.

El motivo clave del modelo de financiación era elaborar un diagnóstico de los niveles más graves de discapacidad, pues, en otro caso, no tenía mucho sentido evaluar al niño. Como han recordado PARRISH en los EE.UU. y MARSH en Inglaterra, la demanda y la realización de evaluaciones junto con el gasto total del apoyo a los estudiantes discapacitados crecieron exponencialmente. En Queensland, el tesorero del Estado presionaba al ministro para que controlara el presupuesto de la verificación. Puede parecer paradójico, pero yo apoyaba esas presiones, aunque por razones diferentes. Siempre había resultado evidente la poca coordinación en el proceso de verificación, de manera que los diagnósticos variaban según los distritos, dependiendo de quién administrara la evaluación de la verificación. Además, como el presupuesto se aplicaba a niños concretos y en la mayoría de los casos en forma de ayuda a la inclusión, la demanda de más ayudas aumentó y la inclusión se centró en garantizar que hubiera un adulto con el niño y no en pensar cómo podía desarrollar la escuela un campus inclusivo con programas que reconocieran el valor de la diferencia y utilizara esto como oportunidad para desarrollar un currículum y una pedagogía innovadores. Hay que tener en cuenta que esto era lo que hacían algunas escuelas, pero eran las menos. Daba la sensación de que no había un movimiento general tendente a aumentar la capacidad de las escuelas para hacerse más inclusivas o para extraer beneficios de la diversidad de su cohorte de estudiantes. Los recursos eran una medida insuficiente de la inclusión.

Otras cuestiones que podríamos añadir a la lista de Ben LEVIN podrían inquirir acerca de los beneficios derivados del incremento del capital comunitario en y alrededor de las escuelas. ¿Cómo explotar los conocimientos, las esperanzas, la energía y las destrezas de los padres para transformar las escuelas? ¿Cómo establecer colaboraciones críticas con la educación superior, la industria local, las agencias y organizaciones comunitarias para extender el currículum a las cuestiones locales del bienestar y la sostenibilidad de la comunidad? Sin duda, reconocerá esta línea de pensamiento. No es nueva. Además, hay pruebas del valor productivo y educativo de este tipo de adquisiciones de recursos. Hace falta una nueva racionalidad de rendición de cuentas que no se base en conveniencias a corto plazo, sino que valore la inversión en la reforma educativa de largo alcance.

Este capítulo ha examinado la producción de formas de pensar y de prácticas que refuerzan la división social y fortalecen la injusticia y la exclusión. La sofisticación y refinamiento aparentes de las categorías de las necesidades educativas especiales se basa y es sostenida por el espíritu de la época. La medicalización del fracaso escolar y la desvinculación de la escuela son más omnipresentes y poderosas. Refracta las cuestiones acerca de la escuela y la pobreza. La política educativa ofrece una ventana a través de la cual observar unas relaciones políti-

cas y sociales más amplias. La política educativa abraza y promueve creencias y valores como las herramientas con las que construir el futuro. El crecimiento de la biomedicina como complicado enredo de epistemologías y disciplinas que a veces compiten y a veces convergen, y las relaciones políticas y económicas está ofreciendo los conocimientos y la tecnología para hacernos a nosotros mismos como las personas que queremos ser. El miedo al otro se manifiesta ahora en las identidades médicas. La reducción de los problemas sociales a una patología individual defectiva tiene una base más fuerte en las nuevas formas de la neurociencia. En estas condiciones, se privilegian la educación especial tradicional y la exclusión.

En muchos países, la política educativa, en su expresión de la educación inclusiva, ha tendido al reduccionismo. Esto lo pone de manifiesto la creencia continuada de que la inclusión se consigue a través de unos marcos políticos de las necesidades educativas especiales. Como ya he señalado, la exclusión está por todas partes. En consecuencia, el cambio requiere un programa global de reforma de la educación. En ausencia de este enfoque, seguiremos contemplando la falta de alineamiento, los efectos perversos de la financiación y la imposibilidad de trascender las explicaciones superficiales del fracaso escolar, las perturbaciones y el desinterés. El niño travieso, el niño inquieto, el niño carente de interés se ha reclasificado como el inadaptado, el conflictivo, el trastornado y el genéticamente comprometido. Esta es una visión incompleta que alimenta la estasis social, la medicalización de la opresión y la segregación. En términos políticos, hemos visto transiciones de la escolarización ordinaria y especial hacia la integración y después a la educación inclusiva. En realidad, en algunos aspectos, estamos volviendo al punto de partida cuando se construyen patrones de separación a través de nuevas geografías y estructuras de indiferencia colectiva.

En su reciente trabajo, Stephen BALL ha dejado constancia de la insatisfacción con "el discurso de los desenlaces"<sup>128</sup>. Es una forma de segmentar la historia para describir el desenlace de una época y el comienzo de otra. Desde una óptica diferente, sostiene que la aprehensión adecuada de la política educativa se consigue cuando entendemos lo que ha cambiado y lo que ha permanecido igual: "disolución y conservación"<sup>129</sup>. Lo mismo ocurre con respecto a la educación inclusiva. Hemos visto cambios, algunos de ellos muy positivos, y hemos visto la resiliencia de las antiguas formas de exclusión, si bien en los nuevos marcos explicativos.

Nos enfrentamos ahora a los múltiples retos propiciados por esta consideración de la educación inclusiva. Pasamos de los fundamentos de la exclusión, y la inclusión, a los futuros para la educación inclusiva. Dadas la ubicuidad y la antigüedad de la exclusión y los errores de la política y la práctica de educación inclusiva, los retos son enormes. Una vez más, evitaré la tentación de unir el liderazgo educativo y el género de la investigación de la mejora presentando un anteproyecto de reforma. De nuevo Stephen BALL aporta un sabio consejo:

Las conclusiones del libro son convenciones modernistas que representan típicamente el conocimiento de un modo particularmente autorizado, y veo que he empezado aquí más bien con un conjunto de puntos de partida y de posibilidades metodológicas que con algo concluyente<sup>130</sup>.

Este libro ha procurado deliberadamente promover la discusión. Ha analizado el movimiento de la educación inclusiva desde los márgenes de la investigación educativa para afianzarse en la respetabilidad. Consigue que el colaborador pierda. La crítica es una tarea fácil en comparación con la reforma y la reconstrucción. En el Capítulo 8 evitaré el enfoque de anteproyecto; esto no será una "cuarta vía"<sup>131</sup>. Sin embargo, estableceré unos principios sólidos para el cambio y un plan indicativo que guíe nuestra colaboración para ayudar a identificar y dismantelar la exclusión y construir unas comunidades más fuertes que configuren unos enfoques más audaces, innovadores e inclusivos de la enseñanza y el aprendizaje.

## Notas

<sup>1</sup> CAMPBELL, C. (2002): "Conceptualisations and definitions of inclusive schooling". En: C. CAMPBELL (ed.): *Developing inclusive schooling: Perspectives, policies and practices*. Londres: Institute of Education, University of London: pág. 11.

<sup>2</sup> La recopilación de una lista de estos investigadores conllevaría inevitablemente omisiones y podría resultar ofensivo para esas personas, desviando la atención del razonamiento. El incondicional activista Keith BALLARD recoge una representación clara de este razonamiento. En BALLARD, K. (1999): "International voices: An introduction", en: K. BALLARD (ed.): *Inclusive education: International voices on disability and justice*. Londres: Falmer Press, pág. 1. Tony BOOTH ya había señalado la cuestión con anterioridad en su trabajo y podemos encontrarlo de forma más elaborado y en un tono enérgico en sus presentaciones más recientes. BOOTH, T. (1998): "The poverty of special education". En: C. CLARK, A. DYSON y A. MILLWARD (eds.): *Theorising special education*. Londres: Routledge.

<sup>3</sup> ALLAN, J. y SLEE, R. (2008): *Doing inclusive education research*. Rotterdam: Sense Publishers.

<sup>4</sup> 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; véase la pág. 212.

<sup>5</sup> KESEY, K. (1964): *One flew over the cuckoo's nest*. Nueva York: Viking Press. (Trad. cast.: *Alguien voló sobre el nido del cuco*. Barcelona: Anagrama, 2012.)

<sup>6</sup> ALLAN, J. (2008): *Rethinking inclusive education: The philosophers of difference in practice*. Dordrecht: Springer, pág. 60.

<sup>7</sup> ALLAN, J. (1999): *Actively seeking inclusion: Pupils with special needs in mainstream schools*. Londres: Falmer Press.

<sup>8</sup> WILLIS, P. E. (1977): *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House. (Trad. cast.: *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal, 1988.)

<sup>9</sup> FURLONG, V. J. (1991): "Disaffected pupils reconsidered: The sociological perspective". *British Journal of Sociology of Education*, 12(3), págs. 293-307.

<sup>10</sup> 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.); OLIVER, M. (1990): *The politics of disablement*. Londres: Macmillan Education.

<sup>11</sup> Pienso aquí en el trabajo que está llevando a cabo Marie SHOEMAN para elaborar un modelo alternativo de financiación para unas escuelas más inclusivas en la República de Sudáfrica, en el trabajo que están haciendo Glenda STRONG, Julie GREEN y sus colaboradores para cerrar la escuela especial hospitalaria del Royal Children's Hospital de Melbourne (Australia) y abrir el Education Institute para mantener conectados a los niños y establecer un plan de investigación para mantener el aprendizaje de los niños con enfermedades crónicas y de larga duración, o en el trabajo emprendido por Trudy SMITH en su escuela del remoto monte Isa, en Queensland (Australia), para extender el aprendizaje del lenguaje de signos, primero en la escuela y después por la comunidad para establecer la traducción como una función de un creciente bilingüismo.

<sup>12</sup> FULCHER, G. (1989): *Disabling policies?: A comparative approach to education policy and disability*. Londres: Falmer.

<sup>13</sup> ROSE, N. S. (1990): *Governing the soul: The shaping of the private self*. Londres: Routledge; ROSE, N. (2007): *The politics of life itself: Biomedicine, power and subjectivity in the twenty-first century*. Princeton: Princeton University Press.

<sup>14</sup> KEYNES, J. M. (1936): *The general theory of employment, interest and money*. Londres: Macmillan. (Trad. cast.: *Teoría general del empleo, el interés y el dinero*. Madrid: Aosta, 1998, págs. 33-34.)

<sup>15</sup> BAUMAN (1997): *op. cit.*

<sup>16</sup> HENRY, J. (1971): *Pathways to madness* (1.ª ed.). Nueva York: Random House; HENRY, J. (1971): *Essays on education*. Harmondsworth: Penguin.

<sup>17</sup> BILLINGTON, T. (2000): *Separating, losing, and excluding children: Narratives of difference*. Londres: Routledge Falmer, pág. 94.

<sup>18</sup> ROSE, S. (2005): *The 21st century brain. Explaining, mending and manipulating the mind*. Londres: Vintage; 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.

<sup>19</sup> ROSE, N. (2007): *The politics of life itself. Biomedicine, power and subjectivity in the twenty-first century*. Princeton: Princeton University Press.

<sup>20</sup> NUSSBAUM, M. C. (2004): *Hiding from humanity: Disgust, shame, and the law*. Princeton: Princeton University Press, pág. 305. (Trad. cast.: *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz, 2006.)

<sup>21</sup> Pueden verse ejemplos de los patrones cambiantes de derivaciones de niños con trastornos de conducta en: GRAHAM, L. J. y SWELLER, N. (2010): "The inclusion lottery: Who's in and who's out? Tracking inclusion and exclusion in New South Wales government schools". *International Journal of Inclusive Education*, y en: GRAHAM, L. J., SWELLER, N. y VAN BERGEN, P. (2010): "Detaining the usual suspects: Charting the use of segregated settings in New South Wales government schools in Australia". *Contemporary Issues in Early Childhood* 11(3), págs. 234-248.

<sup>22</sup> FOUCAULT, M. (1973): *The birth of the clinic: An archaeology of medical perception*. Londres: Tavistock Publications. (Traducción del original francés: *Naissance de la clinique: une archéologie du regard médicale*. París: P.U.F., 1963. Trad. cast.: *El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica*. Madrid: Siglo XXI de España, 2007.)

<sup>23</sup> ROSE (2007): *op. cit.*, pág. 9.

<sup>24</sup> *Ibid.*, pág. 10.

<sup>25</sup> *Ibid.*, págs. 10-11.

<sup>26</sup> FOUCAULT, M. (1965) *Madness and civilization: A history of insanity in the age of reason*. 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*. Madrid: F.C.E. de España, 1979.) FOUCAULT, M. (1977): *Discipline and punish: The birth of the prison* (1.ª ed. EE.UU.). Nueva York: Pantheon Books. (Traducción del original francés: *Surveiller et punir: naissance de la prison*. París: Gallimard, 1975. Trad. cast.: *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI de España, 1994.)

<sup>27</sup> GILMAN, S. L. (1982): *Seeing the insane*. Nueva York: J. Wiley: Brunner/Mazel Publishers; GILMAN, S. L. (1988): *Disease and representation: Images of illness from madness to aids*. Ithaca: Cornell University Press.

<sup>28</sup> ROSE, N. S. (1990) *Governing the soul: The shaping of the private self*. Londres: Routledge.

<sup>29</sup> GILMAN (1982): *op. cit.*

<sup>30</sup> FOUCAULT, M. y FAUBION, J. D. (2001): *Power. The essential works Volume 3*. Londres: Allen Lane, *The birth of social medicine*, págs. 134-156. Véase también: DEAN, M. (1999): *Governmentality: Power and rule in modern society*. Londres: SAGE.

<sup>31</sup> Los análisis, a diferencia de la reciente representación de Paul COOPER, son multidisciplinarios, reflexivos e interrogativos más que concluyentes. Su descripción de una perspectiva psicosocial es radicalmente incompleta y asombrosamente irreflexiva con respecto a la postura que repite. Véase COOPER, P. (2008): "Like alligators bobbing for poodles? A critical discussion of education, ADHD and the biopsychosocial perspective". *Journal of Philosophy in Education*, 42(3-4), págs. 457-474.

<sup>32</sup> ROSE, S. (2005): *The 21st century brain: Explaining, mending and manipulating the mind*. Londres: Vintage.

<sup>33</sup> AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2000): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV-TR (4th Edition)*. Washington, DC, American Psychiatric Association. (Trad. cast.: *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales - IV - Texto revisado*. Barcelona: Elsevier-Masson, 2001.)

<sup>34</sup> FLECK, L. (1979): *Genesis and development of a scientific fact*. Chicago, University of Chicago Press.

<sup>35</sup> ROSE (2007): *op. cit.*

<sup>36</sup> FLECK, L. (1979): *Genesis and development of a scientific fact*. Chicago, University of Chicago Press, referenciado por Nikolas ROSE (2007), pág. 12.

<sup>37</sup> KUHN, T. S. (1962): *The structure of scientific revolutions*. Chicago, University of Chicago Press. (Trad. cast.: *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: F.C.E. de España, 2005.)

<sup>38</sup> ROSE (2007): *op. cit.*, pág. 14.

<sup>39</sup> *The Economist*, "And man made life", 22 de mayo de 2010, pág. 11.

<sup>40</sup> *The Economist*. "Genesis redux", 22 de mayo de 2010, pág. 88.

<sup>41</sup> ROSE (2007): *op. cit.*, pág. 16.

<sup>42</sup> ROSE, Steven (2005): *The 21st century brain: Explaining, mending and manipulating the mind*. Londres: Vintage.

<sup>43</sup> FOUCAULT, M. (1974): "The Birth of Social Medicine" (título original: "O nascimento da medicina social"), la segunda conferencia de las dos impartidas por FOUCAULT en la Universidade de Rio de Janeiro, publicada por primera vez en 1977. En FOUCAULT, M. y FAUBION, J. D. (2001): *Power*. Londres: Allen Lane, págs. 140-141.

<sup>44</sup> RABINOW, P. (1996): *Essays on the anthropology of reason*. Princeton: Princeton University Press.

<sup>45</sup> ROSE, N. y NOVAS, C. (2006): "Biological citizenship". En: A. ONG y S. COLLIER (eds.): *Blackwell companion to global anthropology*. Oxford, Blackwell.

<sup>46</sup> ROSE (2007): *op. cit.*, pág. 27.

<sup>47</sup> *Ibid.*, pág. 27.

<sup>48</sup> Véase: COHEN, S. (1985): *Visions of social control: Crime, punishment, and classification*. Cambridge: Polity Press, y ROSE, N. S. (1990): *Governing the soul: The shaping of the private self*. Londres: Routledge.

<sup>49</sup> SACHS, J. (2005): *The end of poverty: How we can make it happen in our lifetime*. Londres: Penguin. (Trad. cast.: *El fin de la pobreza. Cómo conseguirlo en nuestro tiempo*. Barcelona: Debate, 2006.)

<sup>50</sup> ROSE (2007): *op. cit.*, págs. 29-30.

- <sup>51</sup> ROSE (2007): *op. cit.*, págs. 31-32.
- <sup>52</sup> GREENBERG, G. (2010): *Manufacturing depression: The secret history of a modern disease*. Londres: Bloomsbury Publishing.
- <sup>53</sup> *Ibid.*, pág. 11.
- <sup>54</sup> COOPER, P. (2008): "Like alligators bobbing for poodles? A critical discussion of education, ADHD and the biopsychosocial perspective". *Journal of Philosophy in Education*, 42(3-4), págs. 457-474, pág. 457.
- <sup>55</sup> *Ibid.*, pág. 462.
- <sup>56</sup> LAURENCE, J. y MCCALLUM, D. (2009): *Inside the child's head. Histories of childhood behavioural disorders*. Rotterdam: Sense Publishers; GRAHAM, L. (ed.) (2010): *(De)constructing ADHD: Critical guidance for teachers and teacher educators*. Nueva York: Peter Lang; DANFORTH, S. (2009): *The incomplete child: An intellectual history of learning disabilities*. Nueva York: Peter Lang; TAIT, G. (2010): *Philosophy, behaviour disorders and the school*. Rotterdam, Sense Publishers.
- <sup>57</sup> REYNOLDS, D. y NICHOLSON, R. I. (2006): "Follow-up of an Exercised-based Treatment for children with reading difficulties", *Dyslexia*, 13 (2007), págs. 78-96: [www.dore.com.tw/about/images/FollowUpStudyReynoldsNicolson2006.pdf](http://www.dore.com.tw/about/images/FollowUpStudyReynoldsNicolson2006.pdf) (acceso comprobado el 26 de marzo de 2012); CHRISTENSEN, C. M., HORN, M. B. y JOHNSON, C. W. (2008): *Disrupting class: How disruptive innovation will change the way the world learns*. Nueva York: McGraw-Hill Professional; GARDNER, H. (1999): *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Nueva York: Basic Books. (Trad. cast.: *La inteligencia reformulada: Las múltiples inteligencias en el siglo XXI*. Barcelona. Paidós, 2001.)
- <sup>58</sup> ROSE, S. (2005): *The 21st century brain. Explaining, mending and manipulating the mind*. Londres: Vintage, pág. 4.
- <sup>59</sup> *Ibid.*, págs. 253-263.
- <sup>60</sup> Véase también: LAURENCE y MCCALLUM (2009): *op. cit.*, pág. 79.
- <sup>61</sup> AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2000): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV-TR (4th Edition)*. Washington, DC, American Psychiatric Association. (Trad. cast.: *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales - IV - Texto revisado*. Barcelona: Elsevier-Masson, 2001.)
- <sup>62</sup> KUTCHINS, H. y KIRK, S. A. (1997): *Making US crazy. DSM: The psychiatric bible and the creation of mental disorders*. Nueva York: Free Press, pág. 14.
- <sup>63</sup> *Ibid.*, pág. 16.
- <sup>64</sup> *Ibid.*, pág. 17.
- <sup>65</sup> GREENBERG (2010): *op. cit.*, págs. 38 y 39.
- <sup>66</sup> Con respecto a las mujeres y la locura, véase: APPIGNANESI, L. (2009): *Mad, bad and sad: A history of women and the mind doctors from 1800 to the present*. Londres: Virago.
- <sup>67</sup> *Ibid.*, pág. 16.
- <sup>68</sup> GREENBERG (2010): *op. cit.*, pág. 15.
- <sup>69</sup> *Ibid.*, págs. 14-15.
- <sup>70</sup> La expresión la toma GREENBERG (y otros) de la elegía de W. H. AUDEN: "In Memory of Sigmund Freud". GREENBERG (2010): *op. cit.*, pág. 9.
- <sup>71</sup> BARKLEY, R. A. (1990): *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. Nueva York: Guilford Press.
- <sup>72</sup> ROSE, Steven (2005): *op. cit.*, págs. 258-259.
- <sup>73</sup> 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.
- <sup>74</sup> "Niños y adultos con trastorno por déficit de atención con hiperactividad". (N. del T.)
- <sup>75</sup> CHADD 2008-2009 Annual Report: [www.chadd.org/AM/Template.cfm?Section=Reports1&nTemplate=/CM/ContentDisplay.cfm&ContentID=13228](http://www.chadd.org/AM/Template.cfm?Section=Reports1&nTemplate=/CM/ContentDisplay.cfm&ContentID=13228) (acceso comprobado el 26 de marzo de

2012. Téngase en cuenta que, para acceder al informe, no es posible hacerlo directamente, porque la página redirige a la principal: [www.chadd.org](http://www.chadd.org). En la página principal, hay que pinchar en "About CHADD" y, en el menú desplegable: "Reports").
- <sup>76</sup> El trastorno opositor desafiante o trastorno de oposición desafiante se define como un patrón de comportamiento desobediente, hostil y desafiante hacia figuras de autoridad, más frecuente en niños que en niñas. (N. del T.)
- <sup>77</sup> ECCLESTONE, K. y HAYES, D. (2009): *The dangerous rise of therapeutic education*. Londres: Routledge.
- <sup>78</sup> FUREDI, F. (2004): *Therapy culture: Cultivating vulnerability in an uncertain age*. Londres: Routledge.
- <sup>79</sup> ARNOLD, C. (2008): *Bedlam: London and its mad world*. Londres: Simon & Schuster.
- <sup>80</sup> GOLEMAN, D. (1996): *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Londres: Bloomsbury. (Trad. cast.: *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, 1996.)
- <sup>81</sup> FUREDI (2004): *op. cit.*, pág. 413.
- <sup>82</sup> "Los daños ocultos de la clase". (N. del T.)
- <sup>83</sup> FURLONG, V. J. (1991): "Disaffected pupils reconsidered: The sociological perspective". *British Journal of Sociology of Education*, 12(3), págs. 293-307.
- <sup>84</sup> "Género y poder". (N. del T.)
- <sup>85</sup> CONNELL, R. (1987): *Gender and power: Society, the person and sexual politics*. Sidney: Allen and Unwin.
- <sup>86</sup> *Ibid.*, págs. 193-194.
- <sup>87</sup> POLK, K. (1984): "The new marginal youth". *Crime and Delinquency*, 30, págs. 462-480.
- <sup>88</sup> MCLEOD, J. y YATES, L. (2006): *Making modern lives: Subjectivity, schooling, and social change*. Albany: State University of New York Press.
- <sup>89</sup> BALL, S. J., MAGUIRE, M. y MCRAE, S. (2000): *Choice, pathways and transitions post 16: New youth, new economies in the global city*. Londres: Falmer Press.
- <sup>90</sup> TOMLINSON, S. (1981): *Educational subnormality: A study in decision-making*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- <sup>91</sup> PARRISH, T. (2002): "Racial disparities in the identification, funding and provision of special education". En: D. LOSEN y G. ORFIELD (eds.): *Racial inequality in special education*. Cambridge: Harvard Education Press.
- <sup>92</sup> GRANT-THOMAS, A. y ORFIELD, G. (2009): *Twenty-first century color lines: Multiracial change in contemporary America*. Filadelfia: Temple University Press.
- <sup>93</sup> OSWALD, D. P., COUTINHO, M. J. y BEST, A. M. (2005): "Community and school predictors of overrepresentation of minority children in special education". En D. J. LOSEN y G. ORFIELD (eds.): *Racial inequality in special education*. Cambridge: Harvard Education Press, págs. 1-13.
- <sup>94</sup> FERRI, B. A. y CONNOR, D. J. (2006): *Reading resistance: Discourses of exclusion in desegregation and inclusion debates*. Nueva York: Peter Lang.
- <sup>95</sup> GILLBORN, D. (2008): *Racism and education: Coincidence or conspiracy?* Abingdon: Routledge.
- <sup>96</sup> GILLBORN, D. y MIRZA, H. S. (2000): *Educational inequality: Mapping race, class and gender: A synthesis of research evidence*. Londres: Office for Standards in Education.
- <sup>97</sup> TOMLINSON, S. (2008): *Race and education: Policy and politics in Britain*. Maidenhead: McGraw-Hill Open University Press.
- <sup>98</sup> FORD, J., MONGON, D. y WHELAN, M. (1982): *Special education and social control: Invisible disasters*. Londres: Routledge and Kegan Paul; BARTON, L. y TOMLINSON, S. (eds.) (1984): *Special education and social interests*. Londres: Croom Helm.
- <sup>99</sup> TAIT, G. (2010): *Philosophy, behaviour disorders and the school*. Rotterdam: Sense Publishers; LAURENCE, J. y MCCALLUM, D. (2009): *Inside the child's head. Histories of childhood behavioural disorder*.

ders. Rotterdam: Sense Publishers; ROSE, S. (2005): *The 21st century brain. Explaining, mending and manipulating the mind*. Londres: Vintage; GRAHAM, L.J. y SWELLER, N. (2010): "The inclusion lottery: who's in and who's out? Tracking inclusion and exclusion in New South Wales government schools". *International Journal of Inclusive Education*.

<sup>95</sup> BENNETT, S. y WYNNE, K. (2006): *Special education transformation: The report of the co-chairs with the recommendations of the working table on special education*. Ottawa, Queen's Printer of Ontario.

<sup>97</sup> RIDDELL, S. (2008): "The classification of pupils at the educational margins in Scotland: Shifting categories and frameworks". En: L. FLORIAN y M. J. MCLAUGHLIN (eds.): *Disability classification in education: Issues and perspectives*. Thousand Oaks, Corwin Press, págs. 109-128.

<sup>98</sup> GRAHAM, L. J., SWELLER, N. y VAN BERGEN, P. (2010): "Detaining the usual suspects: Charting the use of segregated settings in New South Wales government schools in Australia". *Contemporary Issues in Early Childhood* 11(3), págs. 234-248.

<sup>99</sup> MCRAE, D. (1996): *The integration/inclusion feasibility study*. Informe para el New South Wales Department of School Education, Sidney.

<sup>100</sup> GRAHAM, SWELLER y VAN BERGEN (2010): *op. cit.*, pág. 2.

<sup>101</sup> *Ibid.*, pág. 2.

<sup>102</sup> WALD, J. y LOSEN, D. J. (2003): "Defining and re-directing a school-to-prison pipeline". *New Directions for Youth Development*, 99(Fall), págs. 9-15.

<sup>103</sup> *Ibid.*, pág. 12.

<sup>104</sup> SEMMENS, R. (1990): "Delinquency prevention: Individual control or social development". *Youth Studies*, 9(3), págs. 23-29; POLK, K. y SCHAFER, W. E. (1972): *Schools and delinquency*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall; POLK, K. (1984): "The new marginal youth". *Crime and Delinquency*, 30: páginas 462-480; PEARL, A. (1972): *The atrocity of education*. St. Louis: New Critics Press; KNIGHT, T. (1975): "Locked-in or locked-out: The powerlessness of the student role. School determinants of delinquent behaviour". En: L. F. CLAYDON (ed.): *The urban school*. Melbourne: Pitman; COVENTRY, G. (1988): "Perspectives on truancy reconsidered: From victim blaming to educational crisis". En: R. SLEE (ed.): *Discipline and schools: A curriculum perspective*. South Melbourne: Macmillan.

<sup>105</sup> BODNA, B. (1987): "People with intellectual disability and the criminal justice system". En: D. CHALLINGER (ed.): *Intellectually disabled offenders*. Canberra, Australian Institute of Criminology.

<sup>6\*</sup> "Si ministro": serie satírica de televisión acerca del funcionamiento del Gobierno del Reino Unido emitida por la BBC entre 1980 y 1984. (N. del T.)

<sup>106</sup> LEVIN, B. (2005): *Governing education*. Toronto, University of Toronto Press.

<sup>107</sup> FULCHER, G. (1989): *Disabling policies? A comparative approach to education policy and disability*. Londres: Falmer.

<sup>108</sup> HER MAJESTY'S INSPECTORATE (1978): "Behaviour units: A survey of special units for pupils with behavioural problems". Report for Department for Education and Science, Londres.

<sup>109</sup> MONGON, D. (1988): "Behaviour units, 'maladjustment' and student control". En: R. SLEE (ed.): *Discipline and schools: A curriculum perspective*. South Melbourne, Macmillan.

<sup>110</sup> Véase: SLEE (1995): *op. cit.*, págs. 79-83; también: PARSONS, C. (1996): *Exclusion from school: The public cost*. Londres: Commission for Racial Equality.

<sup>111</sup> DEPARTMENT FOR CHILDREN, SCHOOLS AND FAMILIES (2007): "Schools and pupils in England, January 2007" (final). En: *Department for Children, Schools and Families*. Londres: DCFS.

<sup>112</sup> DEPARTMENT FOR CHILDREN, SCHOOLS AND FAMILIES (2009): "Schools, Pupils, and their Characteristics. January 2009" (Provisional). Londres: DCFS.

<sup>6\*</sup> Es el cargo equivalente al de "ministro" en el Estado Español. (N. del T.)

<sup>113</sup> LAMB, B. (2009): *SEN and parental confidence. Lamb inquiry review of SEN and disability information*. Informe para el Department of Children, Schools and Families, Londres, pág. 13.

<sup>114</sup> *Ibid.*, pág. 13.

<sup>7\*</sup> En el sistema educativo de Inglaterra, la *Academy* es un centro escolar financiado por el Department for Education del gobierno central e independiente, por tanto, de las administraciones locales y en cuyo funcionamiento pueden intervenir patrocinadores privados. (N. del T.)

<sup>115</sup> BECKETT, F. (2007): *The great city academy fraud*. Londres: Continuum, pág. 12.

<sup>116</sup> *Ibid.*, págs. 13-15.

<sup>117</sup> EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2009): *Development of a set of indicators - for inclusive education in Europe*. Informe para la EADSNE. Odense, pág. 9.

<sup>118</sup> WILKINSON, R. G. y PICKETT, K. (2009): *The spirit level: Why more equal societies almost always do better*. Londres: Allen Lane, pág. 103.

<sup>119</sup> *Ibid.*, pág. 105.

<sup>120</sup> TEESE, R. y POESEL, J. (2003): *Undemocratic schooling: Equity and quality in mass secondary education in Australia*. Carlton, Melbourne University Publishing, pág. 2.

<sup>121</sup> WILLMS, D. (2003): "Raising the learning bar". Comunicación presentada a la Canadian Society for the study of Education. Halifax, mayo; WILLMS, D. (2003): "Literacy proficiency of youth: Evidence of converging socioeconomic gradients". *International Journal of Educational Research*, 39, págs. 247-252.

<sup>122</sup> HARGREAVES, A. y SHIRLEY, D. (2009): *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks: Corwin Press, págs. 51-55.

<sup>123</sup> BLANDEN, J., GREGG, P. y STEPHEN, M. (2005): "Educational inequality and intergenerational mobility". En: S. MACHIN y A. VIGNOLES (eds.): *What's the good of education? The economics of education in the UK*. Princeton: Princeton University Press, págs. 99-114.

<sup>124</sup> LEVIN (2005): *op. cit.*, pág. 120.

<sup>125</sup> *Ibid.*, pág. 119.

<sup>126</sup> DORLING, D. (2010): *Injustice: Why social inequality persists*. Bristol: Policy Press.

<sup>127</sup> FULCHER, G. (1987): "Bureaucracy takes round seven: Round eight to commonsense?" *The Age*, Melbourne, 14 de abril.

<sup>128</sup> BALL, S. J. (2008): *The education debate*. Bristol: Policy Press, pág. 193.

<sup>129</sup> *Ibid.*, pág. 193.

<sup>130</sup> BALL, S. J. (2007): *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. Londres: Routledge, pág. 184.

<sup>131</sup> HARGREAVES y SHIRLEY (2009): *op. cit.*