

ARTÍCULO ORIGINAL

# La inclusión real: Una perspectiva de justicia social<sup>1</sup>

**Mara Sapon-Shevin**

*msaponsh@syr.edu*

Universidad de Syracuse

**RESUMEN:** El presente artículo analiza cuatro cuestiones clave para entender la educación inclusiva desde una perspectiva de justicia social: (1) Cómo la limitada concepción de "normalidad" dificulta la inclusión; (2) Las medidas que se deben tomar a nivel de clima escolar para abordar cuestiones relacionadas con la diversidad del alumnado y la aceptación; (3) La necesidad de ir más allá de formas restrictivas del currículum y de la pedagogía; (4) El modo en que se prepara al profesorado para la educación inclusiva. Asimismo, se presentan distintas soluciones para la superación de dichos obstáculos, de manera que la inclusión pueda ser plena y tenga capacidad para transformar al máximo el sistema educativo y la sociedad.

**PALABRAS CLAVE:** Inclusión; Diversidad; Justicia Social; Clima escolar; Formación de profesorado.

## Inclusion as if we meant it: a social justice perspective

**ABSTRACT:** This article explores how in order to understand inclusive education from a social justice perspective, we must attend to four issues: (1) How limited conceptions of "normality" impede inclusion; (2) The ways in which school climate must address issues of student diversity and acceptance; (3) The need to expand beyond restrictive forms of curriculum and pedagogy; (4) The ways in which teachers are prepared for inclusive education. Ways of overcoming these obstacles to full inclusion are presented so that inclusion can be maximally transformative of our educational system and society.

**KEY WORD:** Inclusion; Diversity; Social justice; School climate; Teacher education

---

<sup>1</sup> Traducido por Patricia Alejandro Arias

Fecha de recepción 29/01/2013. Fecha de aceptación 29/04/2013  
 Dirección de contacto:  
 Mara Sapon-Shevin  
 Syracuse University  
 Syracuse, New York  
 13244-2340

## 1. INTRODUCCIÓN

Para muchos, la palabra *inclusión* significa incluir a estudiantes con discapacidad en entornos educativos tradicionales y, en ocasiones, se considera una extensión del principio conocido anteriormente como *integración* o el intento de que los niños y niñas con discapacidad vuelvan a la *normalidad* educativa.

Pero, cada vez son más las personas que entienden que esta definición de educación inclusiva resulta extremadamente restrictiva. La primera limitación es la incapacidad de reconocer que los niños difieren unos de otros de miles de maneras distintas y que pensar en una educación que responde y es inclusiva para un conjunto de diferencias (llamadas discapacidades) e ignorar las diferencias de raza, identidad étnica, sexo, sexualidad, idioma, religión y clase, no crea un sistema educativo realmente inclusivo para todos. Adaptar una actividad artística para Jason, quien tiene parálisis cerebral y un uso limitado de las manos, es un buen comienzo... pero que Jason sea un niño afroamericano, musulmán y viva con su madre, y luego llegue a casa con un adorno de Navidad en el que se lee "Para papá y mamá", no muestra realmente que se piense en él como un estudiante con muchas características, identidades y necesidades educativas.

Quizás en la actualidad una limitación de las discusiones sobre la inclusión aún mayor es la incapacidad de reconocer que las políticas escolares son reflejo de valores de la sociedad más generales, y que las barreras para la educación inclusiva están por tanto profundamente arraigadas en las estructuras social, política, económica e ideológica (Sapon-Shevin, 2007). No se puede simplemente "cambiar las escuelas", a menos que se acepte el grado en que dichas reformas requieren cambios fundamentales de pensamiento y políticas, que trascienden la Educación.

En el libro publicado recientemente, *Condition Critical: Key Principles for Equitable and Inclusive Education* (Lawrence-Brown y

Sapon-Shevin, 2013) se plantea la existencia de principios importantes que sustentan un enfoque de justicia social en educación que rebasan categorías e identidades limitadas.

La autora se vale a menudo de la siguiente metáfora para ilustrar la dimensión de lo que la inclusión requiere y hace posible. Cuando se enseña educación dental, los profesores hacen que los estudiantes se cepillen los dientes y después les dan una pequeña pastilla roja para masticar. Esta pastilla, llamada "pastilla reveladora", muestra claramente cualquier lugar que no se haya cepillado bien, indicando así al que cepilla las zonas que necesitan más atención (Sapon-Shevin, 1996).

Las objeciones a la inclusión se formulan con frecuencia de la siguiente manera:

1. Si se intenta incluir a un niño como Marco, se tendrá que examinar el ambiente escolar... los niños pueden ser muy crueles.
2. Si se intenta incluir a un niño como Terry, se tendrá que repensar el currículo... mucho de lo que se enseña no es en realidad relevante para su vida y experiencias.
3. Si se intenta incluir a una niña como Carissa, se tendrá que repensar la pedagogía... las explicaciones para toda la clase no le sirven para aprender.
4. Si se intenta incluir a un niño como Patrick, se tendrá que dar al profesorado más formación y apoyo... no está realmente cualificado ni preparado.

La respuesta de la autora a estas objeciones es "sí, sí, sí, y sí", prestar atención al ambiente escolar y del aula, al currículo, a la pedagogía y a la formación y el apoyo del profesorado es clave para que la inclusión se realice con éxito. Y estas son medidas que se debería tomar regularmente para TODO el estudiantado.

Pero a veces las insuficiencias, limitaciones y errores en cómo "se construye la escuela" sólo se descubren cuando hay una discrepancia dramática e insalvable entre "la escuela tal y como es" y las necesidades de un estudiante en concreto. El estudiante que está siendo "incluido" puede convertirse así en la "pastilla reveladora" del aula o escuela, al mostrar claramente aquellas áreas que requieren más trabajo. Por desgracia, lugar de agradecerle al estudiante o a los padres

esta oportunidad de oro para examinar y mejorar las prácticas de hoy en día, a menudo los centros escolares buscan excluir o segregar al estudiante que es "diferente" para deshacerse del reto que se les ha presentado.

Las objeciones a la inclusión citadas anteriormente surgen normalmente con respecto a estudiantes con discapacidad, pero también se aplican a estudiantes con "otras diferencias". La escuela es un lugar hostil para alumnos identificados como "queer," así que se intenta regular el comportamiento del alumno para hacer desaparecer la diferencia, o se aconseja cambiar al estudiante a una escuela más acorde a sus necesidades; también se sabe que el currículo habitual no es de interés cultural para el estudiantado de color, así que se le propone que asista a una escuela centrada en la diversidad. Estas "soluciones" tienen en común que dejan intactas (y sin mejorar) las prácticas, políticas y procedimientos que se realizan actualmente en las aulas y escuelas, por no hablar de los limitados y dañinos mensajes sobre diversidad e inclusión que semejantes "soluciones" ejemplifican como modelo.

Con todo, hay buenas noticias. Aunque los cambios que se necesitan para hacer los centros escolares completa y genuinamente inclusivos son enormes, no se trata de un juego de suma cero. Esto es, mejorar la escuela para un niño con síndrome de Asperger, que tiene habilidades sociales limitadas y necesita amigos, no la empeorará para otros niños; de hecho, tal vez se introduzcan prácticas y cambios que beneficien a muchos más estudiantes. Aplicar una pedagogía más significativa desde el punto de vista cultural, incluso a pesar de que el origen de esta iniciativa sea el gran número de estudiantes hispanos en el aula, resultará en un currículo más rico y completo para todos. Las adaptaciones realizadas originariamente para estudiantes "marginados" son asimismo beneficiosas para otros estudiantes. Exigir que todos los estudiantes sean "iguales", es decir, que se integren, priva a todos de los beneficios y fortalezas que desarrollan los niños y educadores al apoyar a todos los estudiantes. Aunque algunos estudiantes de la enseñanza ordinaria sumamente competentes son capaces de sobrevivir, e incluso de tener éxito en ambientes que no reconocen ni tratan de forma positiva la diferencia, esas no son aulas ideales para nadie. La educación inclusiva buena es educación de calidad (Lawrence-Brown y Sapon-Shevin, 2013;

Sapon-Shevin, 2007; Sapon-Shevin, 2010).

En este artículo se detallan los cuatro obstáculos principales para la aplicación de una educación totalmente inclusiva y cómo se debe superar cada uno de ellos para hacer de la inclusión algo más que un eslogan:

1. El concepto de "normalidad", así como la falta de cooperación entre el movimiento por la inclusión y otros movimientos de liberación o por la diversidad.
2. Ambientes y culturas escolares hostiles a la diversidad y que no apoyan la inclusión de todo el estudiantado.
3. Una concepción del currículo muy restrictiva y formas de pedagogía limitadas, la falta de diferenciación, el control empresarial de la educación, una mayor privatización de las escuelas, y exámenes en los que el alumnado se juega su futuro.
4. Formación del profesorado que no apoya la educación inclusiva.

## **2. CONCEPCIONES DE DIVERSIDAD E INCLUSIÓN: LA UNIÓN DE LOS MOVIMIENTO DE LIBERACIÓN**

El modo en que se defina lo que es normal y lo que es "anormal" afectará al concepto de variabilidad del ser humano; oponerse enérgicamente al modelo médico en que la discapacidad y la diferencia se consideran defectos que deben "curarse" o eliminarse, así como explorar respuestas múltiples, positivas y de mayor aceptación de la diferencia, son medidas de vital importancia. Asimismo, resulta crucial la unión del movimiento de inclusión plena con otras tentativas de deconstrucción de la "normalidad" y ampliar así la noción de diversidad.

El modo en que se utiliza la "normalidad" para juzgar y controlar el comportamiento ajeno es a menudo restrictivo, y, en ocasiones, opresor. Para desentrañar el concepto de normalidad, es importante comprender lo siguiente:

- La normalidad es un constructo social, no consta de unos límites ni de una definición específicos ni universales.
- Las personas se valen del concepto de "normalidad" para regular el

comportamiento ajeno y controlar la variación.

- Los seres humanos son polifacéticos, existen y actúan en varios continuos.
- Las diferencias culturales, ya sean grandes o pequeñas, afectan radicalmente a la definición de lo que se considera "normal".
- La actitud hacia la "diferencia" suele ser el gran problema, rara vez son las diferencias en sí mismas.
- Algunas respuestas a la diversidad son positivas y enriquecedoras, otras pueden ser peligrosas e incluso mortales.

- Ampliar las nociones de "normalidad" y "variación" enriquecerá la vida personal, fortalecerá las relaciones con otras personas y mejorará la comunidad en que se vive. La diversidad no es un "problema" a resolver, sino una faceta de la existencia humana natural y enriquecedora.

En el capítulo titulado "Beyond Benevolence: Friendship and the Politics of Help" ["Más allá de la benevolencia: la amistad y las políticas de ayuda"], Emma Van Der Klift y Norman Kunc (1994) crearon una tabla que especifica las distintas formas en que las personas responden ante las diferencias [a la izquierda] y las consecuencias de esa respuesta [a la derecha]:

<b>MARGINACIÓN</b>	Segregación Evitación Agresión
<b>REFORMACIÓN</b>	Integración Rehabilitación
<b>TOLERANCIA</b>	Resignación Benevolencia
<b>VALORACIÓN</b> <b>(La diversidad como normal)</b>	Misma valía Beneficio mutuo Pertenencia

Tabla 1: Respuestas a la diferencia (Van Der Klift and Norman Kunc, 1994)

Los autores explican:

En esta sociedad sólo hay una manera "correcta" de ser y todos sus miembros se sienten, en alguna ocasión, comparados y juzgados según un estándar estricto e injusto: caucásico, sin discapacidad, joven, inteligente, exitoso, atractivo, delgado y, preferiblemente, varón. La normalidad es una delgada curva de campana que no permite desviaciones sin una repercusión social. Incluso aquellos que se encuentran dentro de los límites de la curva sienten presión para ajustarse al centro, mientras que quienes se quedan fuera son vistos no sólo ya como desviados, sino como deficientes.

Es curioso que este estándar de normalidad incluya a tan pocos miembros de la sociedad. La diversidad, y no la uniformidad, es la realidad de la sociedad, pues al fin y al cabo, la comunidad humana consta de una gran variabilidad: raza, sexo, idioma, color, religión, capacidades y orientación sexual. Las personas de color constituyen la mayoría de la población mundial. Las mujeres componen el 51 % de la población global. La mayor parte de las personas no vive en la abundancia (Van Der Klift y Kunc, 1994: 396).

Las consecuencias del modo en que se conciba la diferencia pueden ir más allá de la respuesta de "marginación" mencionada

anteriormente. La Liga Anti-difamación (*Anti-Defamation League –ADL-*), una organización estadounidense fundada para combatir el antisemitismo, el racismo y el fanatismo, se

vale de la *Pirámide del Odio* para mostrar los grados de intensidad con que las respuestas negativas ante la diferencia se han llevado a cabo en el mundo.



Gráfico 1. La Pirámide del Odio (Anti-Defamation League, 2003)

La Pirámide del Odio es una representación gráfica que describe distintas respuestas a la diversidad, ya sea respecto a la raza, idioma, estatura, religión u orientación sexual. Además, obliga a reflexionar acerca de dónde se aprende a responder de una determinada manera ante la diferencia y a plantearse las consecuencias de esa educación o de la ausencia de la misma. En este modelo se puede ver claramente que aquello que al principio puede parecer un comportamiento "inocente" (exclusión, bromas, insultos) puede intensificarse rápidamente. El acoso escolar de hoy puede convertirse en el delito motivado por el odio de mañana. La reciente atención a la racha de suicidios por acoso escolar ha proporcionado numerosas pruebas de las consecuencias mortales de la intolerancia y el odio hacia aquellos percibidos como diferentes.

No todos los grupos marginados han sido oprimidos mediante los mismos métodos, en las mismas épocas ni con la misma intensidad, pero todos y cada uno han sido tratados de manera injusta y pueden beneficiarse mutuamente de la cooperación en materia de derechos civiles y justicia social.

Al examinar la historia de la opresión y la discriminación contra distintos colectivos a lo largo del tiempo, se encuentran semejanzas en la "aparición" de la discriminación.

- **Estereotipos:** se generaliza sobre el colectivo y se hacen suposiciones sobre los individuos basadas en esa opinión. Algunos ejemplos típicos son las ideas de que los hombres negros son peligrosos, los chinos son buenos en Matemáticas,

las mujeres no ejercen de mecánico, las personas con discapacidad no son seres sexuales.

- **Estigmatizar o poner etiquetas restrictivas:** las personas en colectivos marginados y oprimidos a menudo sufren etiquetas (palabras sueltas) que son por lo general negativas y perjudiciales, como "maricón", "gordo", "retrasado", "guarra", "espalda mojada".
- **Representación limitada o tergiversada:** las personas en distintas categorías son con frecuencia o bien invisibles (en los medios de comunicación, por ejemplo) o bien se representan de un modo extremadamente limitado o perjudicial. Dos ejemplos: los anuncios de productos rara vez incluyen a personas que no sean delgadas y atractivas, los libros para niños casi nunca incluyen en sus historias a personas de religiones diferentes al Catolicismo.
- **Segregación:** basándose en alguna característica real o atribuida, a menudo se fuerza o se anima a alguien a participar en una escolarización, empleo o esparcimiento "especiales".
- **Desigualdad de oportunidades y pérdida de derechos:** negación de oportunidades según la identidad de la persona: homosexuales que pierden la custodia de sus hijos adoptivos en caso de defunción de su pareja, mujeres a las que no se les permite participar en ciertos deportes, personas con discapacidad a las que se niega el acceso a una educación superior.

Cuando, un joven sufrió agresiones y acoso en el instituto por ser "homosexual" (si bien él nunca había admitido en realidad esa etiqueta), la respuesta fue instarlo a sencillamente "enderezarse", no implicarse tanto en las artes y no ser tan amable y "blando", de este modo se resolvería el problema. El director era reticente a examinar la homofobia subyacente en la cultura escolar y a castigar a los estudiantes que habían atado al joven en una red de voleibol y lo habían metido en un cubo de basura. La responsabilidad de cambiar había recaído en el estudiante que sufría el acoso. La existencia de programas conocidos como "terapia de conversión" o "terapia reparativa", que pueden

llegar a incluir tratamiento de electrochoque, y diseñados para "reprogramar" o curar (entendido como abrazar la heterosexualidad) a personas que se identifican como gays, lesbianas o transexuales, es una prueba contundente de lo profundamente arraigada que está la opresión y hacia dónde conduce.

Algunos padres deciden someter a sus hijos con síndrome de Down a cirugía estética para cambiar sus rasgos faciales, basándose en el argumento de que puesto que la sociedad discrimina a las personas con esta discapacidad, la cirugía supone aumentar sus oportunidades y favorecer su futuro éxito, pues disminuye la posibilidad de que sean identificados como personas con síndrome de Down. Mientras que un cambio de actitud supone un trabajo muy lento y tedioso, y aunque se debe suponer que los padres toman esta decisión pensando en los intereses de sus hijos, resulta preocupante que se pretenda "arreglar" el objeto del maltrato en vez de intentar corregir las respuestas limitadas, peligrosas y perjudiciales, tanto las propias como las ajenas.

Pero a pesar de los puntos en común de las distintas formas de opresión tales como el racismo, el sexismo, la homofobia, la discriminación a personas con discapacidad, el clasismo y demás, hay también notables diferencias. Las identidades y características que originan la opresión varían en visibilidad, contextos, duración e historia. Aprender a ser buen aliado de las personas oprimidas requiere la comprensión de las distinciones y la certeza de que el apoyo y el activismo para eliminar la discriminación pueden variar según el caso, esto es, no se debe asumir que el modo en que se intercede a favor de una persona con discapacidad física será un buen modelo a la hora de abogar por una persona miembro de una minoría religiosa.

Con todo, distintos grupos marginados pueden compartir una visión de un sistema educativo de firmes cimientos basados en la visión de que la diferencia humana es una característica a valorar y no una deficiencia. Ball y Harry (1993) describen el objetivo de la educación reconstruccionista multicultural y social:

“...reformular el programa escolar de modo que todos los estudiantes experimenten la equidad social, el pluralismo cultural y el

éxito... y que los estudiantes estén preparados para realizar un análisis político de la inequidad dentro y fuera de la escuela y para valerse de la acción social colectiva para remediar la inequidad” (p.432).

Por desgracia, los movimientos de liberación y por los derechos civiles orientados a cuestionar la opresión y la discriminación contra un colectivo en particular no siempre han incluido a todas las personas ni han sabido reconocer el modo en que las distintas opresiones se relacionan entre sí. El Movimiento por los Derechos Civiles de la década de 1960 en Estados Unidos luchó contra la homofobia de aquel entonces, pero Martin Luther King Jr. se distanció de Bayard Rustin, un homosexual que había tenido un papel muy activo como redactor de discursos y organizador. El movimiento de las mujeres no aceptó a las lesbianas por miedo a que dañasen su imagen y poder. La organización para personas con discapacidad ADAPT<sup>i</sup> no quería incluir al principio a personas con discapacidad cognitiva. Tampoco es verdad que alguien que haya sufrido una opresión combatirá automáticamente cualquier otra opresión de manera activa, con consideración y sensibilidad.

Ferri (2010) advierte que asumir que el trabajo en coalición es sencillo supone un fracaso en reconocer las diferencias entre

luchas y que lo que se considere "éxito" puede variar de unas a otras. Explica:

“Se deben admitir y considerar las diferencias de poder político y económico entre los potenciales aliados. Por último, se debe fijar un objetivo en beneficio mutuo gracias al cual ambas partes saquen provecho de la alianza. Para que la coalición sea sostenible, ambas partes han de compartir un interés propio” (p.147-148).

¿Cómo convertirse en un aliado mejor? ¿Qué obstaculiza las alianzas? ¿Cómo afectan las limitaciones estructurales las alianzas? ¿Quién se beneficia de la separación de los aliados? Durante varios años, Robin Smith y Mara Sapon-Shevin<sup>ii</sup> han organizado un taller en el que, en primer lugar, se pide a los participantes que describan una ocasión en la que o bien (1) interrumpieron o intentaron interrumpir algún tipo de opresión, o (2) no lograron interrumpir un comportamiento o lenguaje opresivos. Después de que los participantes hayan compartido su respuesta con el resto, se hace una tabla con las siguientes preguntas: si usted intentó interrumpir un comportamiento opresivo, ¿qué lo hizo posible?; si usted no intentó interrumpir tal comportamiento, ¿qué se lo impidió?

A continuación se muestra una lista típica de respuestas:

HIZO POSIBLE LA INTERVENCIÓN	OBSTACULIZÓ LA INTERVENCIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimentar fuertes sentimientos</li> <li>• Estar en una posición de poder</li> <li>• Tener una relación con la persona</li> <li>• Saber qué decir</li> <li>• Tener "datos" de ayuda</li> <li>• Haber practicado para ello</li> <li>• Afectar a nivel personal</li> <li>• Cumplir con el rol como profesor/a o adulto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimentar fuertes sentimientos</li> <li>• Carecer de poder en la situación</li> <li>• Tener una relación con la persona</li> <li>• No saber qué decir</li> <li>• Saber que estaba mal, pero no tener suficiente información</li> <li>• Cansancio/desistir</li> <li>• Afectar a nivel personal</li> <li>• Temer represalias, pérdida del trabajo, seguridad</li> </ul>

Los debates que siguen a la actividad suelen centrarse en cómo la capacidad para ser buenos aliados se ve afectada por la ausencia de conocimiento, esto es, momentos en los que no se sabe reconocer el perjuicio y por tanto este pasa desapercibido, y la falta de estrategias para desafiar la opresión. Siempre resulta interesante que el hecho de tener una

relación personal facilita a veces la intervención contra la opresión (“No podía escuchar ese tipo de lenguaje viniendo de mi mejor amigo”), mientras que la dificulta otras (“Como es mi tío, no quise decir nada”). De igual modo, formar parte del colectivo "oprimido" permite en ocasiones expresarse con vehemencia, ya que se dispone de más

información y hay intereses personales en juego, pero también puede bloquear al afectado y restar eficacia a la intervención.

Además de necesitarse más "valentía" para convertirse en "actores" en lugar de "espectadores"<sup>iii</sup>, también influye la carencia de conocimientos básicos. Si no se está familiarizado con la cultura afroamericana, por ejemplo, quizás no se prevea que una recepción con un postre que sea únicamente tarta de queso puede ser un problema para el gran número de afroamericanos que tienen intolerancia a la lactosa. Para un heterosexual, la invitación a una fiesta que diga "Para ti y tu esposa" no resultará ofensiva. La capacidad de desafiar comportamientos y políticas reside en el conocimiento de grupos de población diferentes. Una vida de segregación y de

interacción con un pequeño sector de población merma la capacidad de formar alianzas efectivas, de actuar con consideración y de estar bien informados. Este es otro sólido argumento a favor de la importancia de la educación inclusiva: desarrollar la inteligencia en asuntos de diversidad y aumentar las probabilidades de establecer conexiones personales con personas maltratadas.

Hay algunas necesidades comunes para conseguir una educación totalmente inclusiva con todas las formas de diferencia. El reconocimiento de estas similitudes conducirá a una defensa colaborativa y ayudará a crear un mundo más justo.

PROBLEMA	¿QUÉ AYUDARÍA?
Categorías e identidades consideradas "reales", inmutables y permanentes.	Comprensión de la construcción social de las diferencias, re-examinación de la idea de "normal" o "normativo" al describir a una persona.
Considerar las diferencias como déficits, problemas o características que necesitan cambiarse.	Realizar un análisis consciente y crítico de distintos tipos de "diferencias": las que deberían celebrarse, las que deberían aceptarse y las que quizás debieran cambiarse o solucionarse (con el deseo expreso y la colaboración de la persona en cuestión).
Fuerte dependencia en estereotipos, generalizaciones y conjeturas sobre el "otro".	Visualizar grupos pero también individuos, evitar la super-generalización de colectivos, los estereotipos y las presuposiciones.
Uso de las diferencias como justificación para el traslado a servicios especiales y un trato diferenciado.	Ver las diferencias como una oportunidad para un análisis minucioso y para reaccionar en un contexto más amplio.
La justicia vista como clasificar a la persona "correcta" dentro de los grupos o categorías correctos, la creencia de que ciertos estudiantes merecen o necesitan una educación diferente.	Un examen crítico del acceso a las oportunidades educativas y del modo en que estas se entrecruzan con las identidades, el poder y los privilegios, así como con las expectativas y normas sociales y culturales predominantes.
Considerar justos los procedimientos de evaluación y la habilidad para justificar la segregación y la diferenciación basada en etiquetas.	Crítica a las políticas de evaluación, rechazo de pruebas estandarizadas y decisivas para determinar el futuro acceso a la enseñanza, oportunidades de aprendizaje.
La justificación de prácticas segregadas basadas en las "necesidades" diferenciadas de	Capacidad para diferenciar la segregación forzada de la



los individuos.	diferenciación voluntaria.
Confianza en la voz, experiencia y pericia de profesionales fuera del grupo sujeto a discriminación	Comprender la importancia de la voz y la autobiografía, escuchar las historias personales, saber que las personas con una determinada etiqueta son las más indicadas para hablar de su vida y futuro propios. Prestar seria atención a asuntos de libre albedrío y elección, control y poder.
Definir "éxito" como asimilación, eliminación de diferencias, y expectativas y experiencias ordinarias.	Centrarse en la defensa y en la auto-defensa, no en la "curación", reconocer la necesidad de permitir a otras personas que tomen el control de sus propias vidas, comunidades y destinos.

Sapon-Shevin y Zollers (1999)

La realización de una sociedad justa y equitativa no implica únicamente a los centros escolares, pero estos son importantes frentes de lucha y reforma. El cambio real y perdurable solo comenzará con el reconocimiento de la naturaleza humana común a todas las personas. Alcanzar una educación totalmente inclusiva no será posible a menos que se establezcan conexiones personales entre distintos tipos de personas, los movimientos de liberación reconozcan el grado en que se entrecruzan y dependen unos de otros, y se aprenda a ser mejores aliados de las diferencias.

### 3. CAMBIANDO EL AMBIENTE Y LAS CULTURAS ESCOLARES

La educación inclusiva exige una especial atención a la creación de una comunidad cálida y acogedora para todos los estudiantes del aula y la escuela. Los componentes clave para crear esa comunidad acogedora son seis: 1) un aula marcada por la **cooperación** más que por la competición; 2) la **inclusión** de todos los estudiantes, que nadie tenga que "ganarse" la entrada en la comunidad; 3) un ambiente en el que las diferencias se **valoren** y comenten abiertamente; 4) un lugar en el que se valore la **integridad** de cada persona, esto es, que cada persona sea valorada en su conjunto y múltiples identidades; 5) un ambiente en el que se fomente la **valentía** para desafiar la opresión y la exclusión; y 6) un entorno en que no se ofrezca solamente **seguridad** física, sino también seguridad emocional y relacional de todos sus miembros, que se sientan seguros dentro de la comunidad a la que pertenecen (Sapon-Shevin, 2007, 2010). En una cultura así,

las diferencias se tratan y se hablan abiertamente y la exclusión y la marginación no tienen cabida. Combatir el racismo, la homofobia, el clasismo, el sexismo, la opresión religiosa, los privilegios por idioma, la discriminación a personas con discapacidad, y otras formas de discriminación se considera un aprendizaje esencial para todos.

Algunos años atrás, la autora fue perito en una audiencia con garantías procesales a un joven al que se llamará John. John tiene 12 años, le apasionan los misterios, es un golfista excepcional... y tiene síndrome de Down. John había recibido muchos apoyos en la escuela elemental a la que asistió, pero al llegar a sexto grado<sup>iv</sup> se le retiraron y se le instó a adecuarse al rendimiento de los demás estudiantes de su misma edad. A pesar del gran esfuerzo realizado por él y su familia, John no consiguió alcanzar "el nivel del curso". Los profesores le devolvían suspenso tras suspenso y como resultado su rendimiento cayó en picado. El distrito escolar intentó que lo trasladasen a otro centro que tenía un programa para estudiantes con discapacidad pero sus padres se negaron, pues preferían que John se quedase en su escuela de toda la vida, a la que asistía con su hermano y sus vecinos. La lucha por la ubicación educativa de John llegó a un punto muerto y acabó en una audiencia judicial.

La perito pasó un tiempo con John, fue a jugar al golf con él y conoció a su familia. Otro colega que trabajaba también en el caso fue a la escuela de John y observó la siguiente escena en la cafetería.

*John hizo la cola para la comida de manera totalmente correcta, cogiendo su comida y su bebida. Se acercó a una mesa de compañeros de clase y preguntó si se podía sentar allí y le respondieron "no", el asiento estaba ocupado. Lo intentó en otra mesa y fue desairado de forma parecida. Encontró una tercera mesa, colocó su bandeja, recordó que había olvidado la pajita y volvió a la cola para la comida. Cuando volvió a la mesa donde había dejado su comida, habían cambiado la bandeja de sitio.*

Lo anterior es una narración descriptiva de lo que ocurrió. Las interpretaciones, sin embargo, fueron radicalmente diferentes. Tras escuchar esta historia, el funcionario de la audiencia declaró de forma unilateral "esto prueba que John no puede ser incluido en sexto grado". La perito, como profesional con mucha experiencia en educación preparatoria, consideró que la interacción era, de hecho, muy reveladora, pero con una conclusión muy diferente. Pensó que lo que se había descrito eran indicios preocupantes de una hostilidad larvada en el entorno escolar, y que el ambiente escolar necesitaba definitivamente atención. La situación no decía nada de la capacidad de John para formar parte de la clase. Y lo que es más, era poco probable que los alumnos de sexto grado fueran desagradables y excluyentes con John pero cordiales y respetuosos con la niña con sobrepeso, el niño con acné severo, el estudiante de Vietnam que tiene un dominio limitado del inglés o el estudiante con dos madres. Además, cambiar a John de colegio no "arreglaría" este ambiente escolar en absoluto, más bien al contrario, dejaría un comportamiento muy censurable completamente sin revisar.

En referencia a la metáfora de la "pastilla reveladora", en esta historia, John cumplía perfectamente esa función en la escuela, dejando muy claro que había mucho trabajo por hacer para que la escuela fuera inclusiva y tolerante con todos los estudiantes.

Como se indicó en la sección anterior, la creación de ambientes escolares acogedores y tolerantes no es un juego de suma cero. Es decir, cualquier cambio que se realice para beneficiar la aceptación de John en el entorno social de la escuela también mejorará la situación del estudiante que lucha por

comunicarse o que es más pequeño, más bajo, menos atlético o que no se ajusta al prototipo o conducta de su sexo.

En los últimos años, se ha prestado cada vez más atención a los problemas en el ambiente escolar en general y al acoso escolar en particular. Aunque no todos los estudiantes marginados y excluidos se suicidan o acaban protagonizando un tiroteo en su escuela, se han dado suficientes situaciones de este tipo como para generar un interés serio respecto a aquello que los estudiantes viven en la escuela fuera del currículo académico. Además, se sabe que es muy difícil que los estudiantes rindan académicamente si tienen miedo o están asustados, preocupados o inseguros acerca de su posición o trato en el entorno escolar.

Los avances tecnológicos han empeorado el acoso escolar. Los escenarios principales de este comportamiento tan negativo son los lavabos, la cafetería, el autobús, el recreo y los pasillos, esto es, todos aquellos lugares con poca supervisión o presencia de adultos limitada. Pero hoy en día, el acoso escolar puede ocurrir (y ocurre) en el ciberespacio mediante mensajes de texto, páginas de Facebook, páginas web y correo electrónico, muchos de los cuales permiten a los estudiantes atormentar y acosar a sus compañeros de clase sin nunca verles la cara o, a veces, sin ser identificados ni descubiertos. Cuando los profesores dicen "que no te pille molestando a José nunca más" los alumnos suelen obedecer esa petición exactamente: participar en un comportamiento social interpersonal negativo de manera que, de hecho, no "los pillen".

Hasta que los problemas en el ambiente escolar y del aula no se resuelvan con seriedad, es poco probable que la inclusión sea algo más que un mero acuerdo administrativo. Limitarse a colocar cuerpos en el mismo espacio físico no garantiza una interacción positiva, ni el apoyo entre estudiantes, ni sentimientos de bienvenida y pertenencia.

Una vez más, también se dan separaciones desafortunadas entre actividades del ambiente del aula diseñadas para las "discapacidades" y aquellas que tratan temas más generales; estos esfuerzos necesitan unificarse de manera coherente y cohesiva.

Esto se puede ilustrar con una historia. Después de un taller sobre la enseñanza de habilidades sociales, una profesora de tercer grado se acercó a la autora y le relató la siguiente anécdota. Tenía una clase con mucha diversidad que incluía a algunos estudiantes del programa de "superdotados" y una estudiante (María) con síndrome de Down. La profesora quería ayuda sobre "qué hacer" respecto al siguiente incidente: estaba devolviendo un trabajo a María, elogiando calurosamente el increíble trabajo que había hecho en la prueba y lo mucho que había mejorado en comparación con su anterior intento cuando uno de los estudiantes del programa de superdotados pasó por allí, escuchó la alabanza constructiva a María, y dijo, despectivamente, "vaya cosa, yo tuve un cien".

La profesora preguntaba qué debía explicar sobre el síndrome de Down al pequeño. Con toda seguridad, no se esperaba que la respuesta fuera "nada", y por eso le sorprendió. Esta situación no requiere una explicación de diferencias cromosómicas, sino una clase más básica y genérica sobre cómo tratar a otros seres humanos. En otras palabras, cuando alguien ha conseguido algo, hay que alegrarse por esa persona y no desmerecer su logro, incluso aunque ese mismo logro no sea gran cosa para uno mismo. Y punto. El tema de la lección es ser un buen ser humano, no "cómo tratar a las personas con síndrome de Down".

Los programas de desarrollo de la personalidad, educación multicultural y sensibilización sobre la discapacidad deben unificarse en clases, políticas y prácticas que apoyen la diferencia. No se puede simplemente añadir esos programas a aulas competitivas en que se distingue a los estudiantes con notas altas o bajas, se organizan competiciones entre ellos por equipos o se ofrecen actividades y oportunidades educativas radicalmente distintas en función de la inteligencia o capacidad que se les atribuya. Hay que re-examinar la cultura del aula y de la escuela y cuestionarse a un nivel más básico qué se enseña acerca de y cómo se responde ante la diferencia:

1. ¿Cómo aprenden los estudiantes sobre las diferencias y qué lenguaje se les

proporciona para describirse a sí mismos y a sus compañeros?

2. ¿Qué ocurre en caso de exclusión en el aula? ¿Se hablan estos temas con los estudiantes o se barren debajo de la alfombra por "falta de tiempo" o por falta de habilidad del profesorado para tratar estos problemas?
3. ¿Qué ocurre con aquellos estudiantes que están luchando ya sea académica o socialmente? ¿Qué tipos de apoyo, enseñanza y defensa entre compañeros forman parte del programa escolar?

Estas preguntas trascienden claramente un tipo particular de diferencia y, por consiguiente, implican una amplia atención a las múltiples formas de marginación y exclusión.

#### 4. CURRÍCULO Y MARCOS PEDAGÓGICOS

Un currículo y una pedagogía rígidos y cerrados, que además se enmarquen y evalúen por medio de exámenes estandarizados y decisivos, conllevan el fracaso inevitable de un gran número de estudiantes y que las diferencias se conviertan en un lastre. En Estados Unidos, la política conocida como No Child Left Behind (traducida español como *Que ningún niño se quede atrás*) evaluó el éxito del estudiantado (y del profesorado) de forma tan restringida que, de hecho, muchos estudiantes se quedaron literal y figuradamente "atrás". Los profesores, cuyo empleo y aumentos dependían de los resultados de sus alumnos en los exámenes estatales estandarizados, fueron por tanto disuadidos de atender a cada niño individualmente, y sus dotes de ingenio para planificar y para enseñar a los estudiantes se redujeron drásticamente. Además, esta evaluación rígida e incluso punitiva, les volvió reacios a aceptar estudiantes cuyas experiencias o retos educativos serían considerados reflejo de sus aptitudes profesionales.

Un libro reciente, *Educational Courage: Resisting the Ambush of Public Education* (Shniedewind y Sapon-Shevin, 2012), detalla cómo las políticas educativas controladas y dirigidas por grandes empresas y por los mercados son perjudiciales para el alumnado y

el profesorado. Tal vez una de las características más dañinas de estas "reformas" sea que reducen la flexibilidad del profesorado para responder a las necesidades individuales de los estudiantes, ya tengan su origen en diferencias raciales, el dominio del idioma u otras. Del mismo modo, ya no son las comunidades locales las que toman las decisiones relativas a la educación pública, sino que son personas que por lo general tienen poca o ninguna experiencia con las familias y los estudiantes de las escuelas, quienes las estandarizan.

El currículo de un entorno inclusivo es rico, interactivo, sensible a múltiples inteligencias y tiene muchos puntos de acceso. Un currículo bien diseñado se fundamenta en conocer a los alumnos destinatarios en toda su complejidad y en la certeza de que los contenidos impartidos son significativos y de interés cultural para todos. Alejarse de modelos de lectura y lenguaje deficitarios por su rigidez y por estar dirigidos según habilidades estándar, por ejemplo, hacia enfoques de enseñanza de las artes del lenguaje más equilibrados y que incluyan literatura real, permitirá a los estudiantes trabajar a niveles de habilidad diferentes. La unidad de los dinosaurios podría incluir libros y distintos tipos de material impreso sobre estos animales, además de materiales no impresos, música y actividades con movimiento. El profesor de una clase inclusiva se pregunta, "¿Para qué iba a querer yo 25 copias del mismo libro de texto?" y en su lugar adquiere numerosos materiales diferentes como libros, DVD, canciones, posters, programas para el ordenador y vídeos, a los que pueden acceder distintos estudiantes.

Si el diseño es restrictivo, tarde o temprano habrá que adaptar o actualizar la clase o bien excluir a algunos estudiantes, mientras que en un diseño inicial inclusivo todos los estudiantes encontrarán su "lugar" en el aprendizaje. Por ejemplo, cuando un profesor de quinto grado diseñó una unidad sobre "Vivir verde" los alumnos se involucraron a diferentes niveles: LaDonna investigó sobre la huella de carbono y explicó la información a la clase; Matthew y Rosaria encabezaron un programa de reciclaje en la escuela que los obligaba a establecer contacto social (y practicar así sus habilidades sociales)

con otros estudiantes y profesores; Carlos, que usa un ordenador activado por voz, realizó un "informanuncio" sobre salvar al planeta y lo presentó delante de varios grupos; tres estudiantes desarrollaron la campaña publicitaria y aprovecharon sus habilidades matemáticas para vender espacio en el periódico escolar a negocios locales.

El desarrollo de proyectos curriculares más interactivos y participativos proporciona a su vez un método de aprendizaje cooperativo, la inclusión del trabajo de los estudiantes a varios niveles y aporta varias fortalezas e historias al aula.

### **Pedagogía**

De modo similar, todos los estudiantes se benefician de la enseñanza que no es diseñada únicamente para estudiantes que aprenden mejor al escuchar, hablar, leer o escribir. En el libro *Joyful Learning: Active and Collaborative Learning in Inclusive Classrooms*, Udvari-Solner y Kluth (2007) comparten un conjunto de estrategias que pueden aplicarse a un amplio abanico de alumnos. No se identifican como "estrategias de enseñanza para estudiantes con discapacidad" sino simplemente como enseñanza de calidad. La mayoría de las estrategias inclusivas tienen en común que son atractivas, interactivas, constructivistas (se sirven del conocimiento previo de los estudiantes) y además fomentan y promueven el apoyo entre compañeros.

Cuando los estudiantes colaboran no sólo aportan sus experiencias, culturas y fortalezas individuales al aprendizaje de sus compañeros, sino que también están en posición de enseñarse y apoyarse activamente unos a otros. Muchos profesores afirman que al implementar en su clase una pedagogía más interactiva y práctica se beneficiaron muchos estudiantes, y no solamente el alumno con discapacidad.

### **5. FORMACIÓN DE PROFESORES INCLUSIVOS**

Para que la educación inclusiva sea una realidad, el profesorado debe adquirir la actitud, capacidad y conocimientos necesarios para enseñar a todos los estudiantes. La formación

tradicional de profesores todavía conserva su dualidad, esto es, caminos distintos para el profesorado de estudiantes "normales" y el de "educación especial", y esta separación resulta problemática para todos. Como se expuso anteriormente, la necesidad de re-conceptualizar la diferencia debe acompañarse de cambios en cómo se forma al profesorado.

La Universidad de Siracusa fue la primera universidad en Estados Unidos en formar profesorado para una educación inclusiva. De hecho, no es posible obtener el título de profesor "sólo" en educación normal, pues todo el profesorado se prepara para la inclusión y se gradúa en el programa con doble titulación: profesor/a de educación ordinaria y especial. En la actualidad, en Estados Unidos hay muchos programas de formación de profesorado que comparten esta filosofía inclusiva y este diseño del programa.

Con todo, la preparación para la enseñanza inclusiva no puede limitarse a fusionar simplemente la formación de profesorado de educación general y de educación especial. También debe implicar el cuestionamiento sobre cómo se prepara al profesorado para cualquier tipo de diversidad. Dadas las similitudes entre los problemas asociados a respuestas restrictivas, punitivas y discriminatorias ante la discapacidad y otras diferencias marginadoras, resulta contraproducente que los "estudios de discapacidades" y la "educación multicultural" se mantengan mayormente independientes en la mayoría de los programas de formación de profesorado.

En la introducción de un número especial de la revista *Journal of Teacher Education* titulado *Unsettling Conversations: Diversity and Disability in Teacher Education* ("Conversaciones incómodas: la discapacidad y la diversidad en la formación del profesorado"), Pugach, Blanton y Florian (2012) apuntan que "dada la antigüedad de la retórica sobre la formación de profesorado para la diversidad, en comparación ha habido muy pocas discusiones acerca del papel de la educación especial dentro de un discurso mayor de diversidad de raza, clase y cultura" (p. 235). De hecho, los discursos más generales sobre "educación multicultural" y "educación especial" han permanecido extraña

y significativamente desconectados.

En ambas áreas, hay una larga historia de semi-inclusión o marginación dentro de los programas de formación de profesorado. Los temas de discapacidad se ofertan (en caso de que se oferten) al profesorado de primaria en un curso llamado "Introducción a la excepcionalidad" o "Cursillo sobre educación especial". Este curso consiste a menudo en aprenderse una lista de discapacidades, cómo identificarlas y cómo remitirlas a "ese otro lugar" más indicado. Rara vez se realiza un análisis político de la educación especial y con poca frecuencia se integra dentro de los trabajos o ejercicios de otros cursos.

De igual modo, la educación multicultural se relega a menudo a un curso por separado sobre "Educación multicultural" o "Enseñar en una sociedad diversa" que no suele estar incluido en el resto del programa de formación del profesor. En muchos casos, este curso consiste en una lista de grupos raciales y étnicos diferentes y sus aportaciones a la sociedad con algún apunte sobre cómo enseñar correctamente a/sobre cada grupo. Rara vez es un análisis político de la educación y de cómo todos los aspectos de esta podrían encuadrarse sociopolíticamente (Sapon-Shevin y Zollers, 1999).

Aunque reexaminar cómo se abordan estos dos temas es importante, deben revisarse con ojo crítico o se correrá el riesgo de caer en falsas comparaciones y distinciones, o bien en la confusión de las dos áreas. La confusión de raza con discapacidad, por ejemplo, es extremadamente problemática. Hay un gran número de testimonios y pruebas que demuestran que los estudiantes de color una y otra vez son remitidos rutinariamente a educación especial, hecho que debería hacer saltar las alarmas sobre los prejuicios raciales, la pobreza y otros problemas de la sociedad, en lugar de generar conjeturas sobre la inferioridad o causalidad racial (Ferri y Connor, 2005; 2006). El asunto de que el concepto de discapacidad tradicional pueda llegar a confundirse con la raza en particular es válido en sistemas sociales y económicos contruidos sobre el supuesto de inferioridad de los no-blancos (y de las personas con discapacidad), así como en un sistema educativo que a menudo identifica erróneamente a los

estudiantes de color como discapacitados (Ball y Harry, 1993). Es de vital importancia para los educadores especiales hacer frente a la intersección de educación especial con raza, clase y cultura, que incluye a su vez la cuestión de cómo la mala interpretación de valores y prácticas culturales no dominantes contribuye a la opresión de los respectivos grupos no dominantes, incluso aunque esta se realice de forma involuntaria (Pugach y Seidl, 1998).

En un capítulo titulado *Dialogue We've yet to have: race and disability studies* ("El diálogo pendiente: estudios sobre raza y discapacidad"), Ferri (2010) analiza el desafío y los beneficios potenciales de ampliar la intersección entre investigación sobre la opresión de personas con discapacidad y el racismo. Del mismo modo, Erevelles, Kanga y Middleton (2006) escriben que los expertos de "teoría crítica de la raza y estudios sobre discapacidad, rara vez han explorado las conexiones críticas entre estos dos grupos históricamente despojados de derechos en contextos educativos" (p. 77).

¿Cuál es la relación entre temas más amplios de diversidad y la discapacidad? ¿Qué se aprendería de la observación de las intersecciones entre distintos temas de identidad y la forma en que se abordan en los centros escolares? Pugach, Blanton y Florian (2012) se preguntan:

¿Cómo se puede trabajar conjuntamente para promover una visión más completa de la diversidad, una que no añada simplemente la "discapacidad" a una larga lista de marcadores sociales de identidad, sino que trabaje desde el supuesto (o más bien el hecho real) de que los niños y jóvenes para quienes se forma el profesorado no tienen sólo una identidad diversa, sino múltiples identidades diferentes que interactúan y se anidan unas con otras de formas distintas y, a menudo, complejas? (p. 235).

## 6. PARA TERMINAR

La inclusión no es simplemente una estructura organizativa, sino más bien el compromiso de hacer de las aulas, los centros escolares y el mundo lugares en los que todos los seres humanos sean valorados y bien acogidos, y donde la diversidad sea

considerada enriquecedora y positiva. La superación de aquellas interpretaciones de la inclusión más cerradas implicará despojarse de las creencias de la sociedad actual sobre la diferencia y las relaciones humanas. Hasta que se valore realmente a cada ser humano, los intentos por llevar a cabo prácticas escolares inclusivas serán meros remiendos a la espera de un cambio real. Hay mucho que ganar y, aunque la empresa puede parecer abrumadora, una visión coherente, el apoyo incondicional y una comunicación transparente conducirán los esfuerzos de todos al éxito.

## REFERENCIAS

- Anti-Defamation League. Cited as [www.adl.org/education/courttv/pyramid\\_of\\_hate.pdf](http://www.adl.org/education/courttv/pyramid_of_hate.pdf)
- Ball, E. y Harry, B. (1993). Multi-cultural education and special education: Intersections and divergencies. *Educational Forum*, 57 (4), 430-437.
- Connor, D.J. y Ferri, B.A. (2007). The conflict within: Resistance to inclusion and other paradoxes in special education. *Disability & Society*, 22 (1), 63-77.
- Erevelles, N., Kanga, A. y Middleton, R. (2006). How does it feel to be a problem? Race, disability, and exclusion in educational policy. En E. Brantlinger (Ed.). *Who benefits from special education? Remediating [fixing] other people's children* (pp. 77-99). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ferri, B.A. (2010). A dialogue we've yet to have: Race and disability studies. en C. Dudley-Marling y A. Gurn. *The Myth of the Normal Curve* (Ch.10). New York: Peter Lang.
- Ferri, B.A. y Connor, D.J. (2005). Tools of exclusion: Race, disability and (re) segregated Education. *Teachers College Record*. 107 (3), 453-474.
- Ferri, B.A. y Connor, D.J. (2006). *Reading resistance: Discourses of exclusion in desegregation and inclusion debates*. New York: Peter Lang.
- Lawrence-Brown, D. y Sapon-Shevin, M. (2013). *Condition critical: Key principles for Equitable and Inclusive Education*. NY: Teachers College Press.
- Pugach, M. y Seidl, B. (1998). Responsible linkages between diversity and disability: A challenge for special education. *Teacher Education and Special Education*, 21 (4),

- 319-333.
- Pugach, M.C., Blanton, L.P. y Florian, L. (2012). Unsettling Conversations: Diversity and Disability in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 235–236.
- Sapon-Shevin, M. (1996). Full inclusion as disclosing tablet: Revealing the flaws in our general education system. *Theory into Practice*, 35 (1), 35-41.
- Sapon-Shevin, M. (2007). *Widening the circle: The power of inclusive classrooms*. Boston: Beacon Press.
- Sapon-Shevin, M. (2010). *Because we can change the world: A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sapon-Shevin, M. y Zollers, N. (1999). Multicultural and disability agendas in teacher education: Preparing teachers for diversity. *International Journal of Leadership in Education Theory and Practice*, 2 (3). July-Sept.
- Schniedewind, N. y Sapon-Shevin, M. (2012). *Educational courage: Resisting the ambush of public education*. Boston: Beacon Press.
- Udvari-Solner, A. y Kluth, P. (2007). *Joyful Learning: Active and Collaborative Learning in Inclusive Classrooms*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Van der Klift, E. y Kunc, N. (1994). Beyond benevolence: Friendship and the politics of help. En J. Thousand, R. Villa, A. Nevin (Eds.). *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers*. Baltimore: Paul Brookes, 391-401.

---

<sup>i</sup> Nota de traducción: ADAPT es una comunidad nacional que organiza activistas de derechos de los discapacitados para participar en la acción directa no violenta, incluyendo la desobediencia civil, con el fin de asegurar los derechos civiles y humanos de las personas con discapacidad para que puedan vivir en libertad.

<sup>ii</sup> Documento no publicado. Smith, R.M. y Sapon-Shevin, M. Challenging Oppressive Behavior: Interrupting Racism, Ableism and Homophobia (workshops presented at the *American Educational Research Association and TASH*, 2001-present).

<sup>iii</sup> Ver [www.glsen.org](http://www.glsen.org)

<sup>iv</sup> Nota de traducción: Es el primer año de la educación media o preparatoria que comprende los grados sexto, séptimo y octavo, y el alumnado empieza con 11 años.