

Xavier Rambla et al.

La educación inclusiva frente a las desigualdades sociales

Perspectivas, vol. XXXVIII, n° 1, marzo 2008

Draft. Final version published in

[Rambla X, Ferrer F, Tarabini A, Verger A.](#) 2008. [Inclusive education and social inequality: an update of the question and some geographical considerations](#). Prospects. 38:65-76.

Versión original: español

F. Ferrer

Universitat Autònoma de Barcelona, Edifici G-6. Campus Bellaterra, 08193 Bellaterra, Barcelone, Espagne
Correo electrónico: ferran.ferrer@uab.cat

X. Rambla

Correo electrónico: xavier.rambla@uab.cat

A. Tarabini

Correo electrónico: aina.tarabini@uab.es

A. Verger

Correo electrónico: a.verger@uva.nl

Este artículo es uno de los productos del proyecto de investigación, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia de España, con el título “Más allá de la focalización: educación, desarrollo y políticas contra la pobreza” (SEJ2005-04235/SOCl).

DOSSIER

**La educación inclusiva frente a las desigualdades sociales:
un estado de la cuestión y algunas reflexiones geográficas**

Xavier Rambla, Ferran Ferrer, Aina Tarabini y Antoni Verger

Resumen. Este artículo establece un estado de la cuestión de la educación inclusiva en el mundo y sugiere algunas reflexiones al respecto. El primer apartado recuerda las conexiones ineludibles entre las preocupaciones educativas por la educación inclusiva y las preocupaciones más generales por la desigualdad. El segundo consigna los criterios de búsqueda de las publicaciones académicas, y observa dos grandes temas en sus contenidos: sobre todo, el cambio interno de las escuelas atrae las miradas, pero en segundo plano también el entorno territorial despierta algunas inquietudes. El tercero anota los criterios de búsqueda de la documentación del Banco Mundial, la OCDE y la UNESCO. En este ámbito los simposios de la Oficina Internacional de la Educación de UNESCO revelan una interpretación dispar, aunque convergente, del concepto de educación inclusiva en las distintas regiones mundiales. Asimismo, todas las publicaciones oficiales muestran una atención prioritaria a las

dinámicas internas de las escuelas, puesto que apenas algunas esbozan ciertas relaciones entre la educación inclusiva y las políticas públicas.

El último apartado adelanta varios argumentos a favor de una mayor consideración de las escalas local y estatal de la educación inclusiva. Las principales razones para atender a la dimensión local provienen de la causalidad acumulativa de las privaciones sociales, de la necesidad de articular la acción de las escuelas y de la posibilidad de abrir un espacio significativo para la participación ciudadana. Asimismo, las principales razones para atender a la dimensión estatal surgen de las posibles sinergias entre la educación inclusiva y la expansión educativa (p. ej. ¿es correlativo el avance de la escolarización en los distintos ciclos escolares?) como también entre la educación inclusiva y la protección social (p. ej. ¿tienen una implicación pedagógica consistente las abundantes condiciones educativas de las transferencias sociales?).

Palabras claves: Educación inclusiva - Desigualdades sociales - Política educativa - Globalización - Educación Comparada

Dos inquietudes paralelas

En los últimos años la educación inclusiva ha recibido un impulso en muchos sistemas educativos (Mitchell, 2005). La idea se forjó hace tres décadas a partir de la crítica de la educación especial inspirada en las clasificaciones de estudiantes por sus supuestos defectos, y se ha ido ampliando hasta confluir con la meta de lograr una educación básica para todos. Sin embargo, el proceso no ha consistido tan solo en una agregación lineal de temas pedagógicos y una ampliación progresiva de colectivos incluidos, sino que ha desvelado otras muchas implicaciones. En este artículo queremos sistematizar las reflexiones de muchos autores y organismos oficiales sobre las conexiones entre la educación inclusiva y las desigualdades sociales.

Recordaremos brevemente el interés contemporáneo por estas desigualdades, divisiones o distribuciones sesgadas de los recursos. Si bien en los años noventa se dio por descontado un optimismo excesivo sobre las posibilidades de la igualación social en condiciones de prosperidad material y de equilibrio institucional, desde 2000 se ha constatado que las desigualdades persisten a pesar del crecimiento económico; además, se les atribuyen múltiples efectos perversos. A grandes rasgos, varios informes internacionales observan fracturas en las dotaciones de agua, educación, ingreso, salud o tecnología entre clases

sociales, géneros, mayorías y minorías étnicas, personas autónomas y discapacitadas e incluso territorios regionales o mundiales (PNUD, 1990-2007; UNSR, 2006).

A su vez, desde finales del siglo XX se ha dado creciente prioridad a la construcción de un modelo educativo sin exclusiones, anclado en convicciones éticas inspiradas en los derechos humanos (Parrilla, 2002). Para ser consistente, esta propuesta debe considerar la escuela en su conjunto y favorecer una gestión mucho más compleja del fenómeno educativo, tanto desde el punto de vista de lo que ocurre dentro del aula o la escuela, como desde las políticas educativas que favorecen o entorpecen los procesos de exclusión educativa y social de la población escolar (Echeita y Sandoval, 2002). En su potencial se encarnan las esperanzas contemporáneas de atajar las desventajas educativas, las cuales por ahora tan solo han sido objeto de unos tratamientos muy fragmentarios.

Los enfoques educativos que comparten este ideal han ido cobrando mayor amplitud e intensidad. En principio, se trataba de educar a los estudiantes discapacitados de la mejor manera posible, pero la misma preocupación ha alcanzado los malos rendimientos de las clases sociales menos favorecidas y de las minorías étnicas más débiles, así como las barreras institucionales a la escolarización de las mujeres o las contradicciones entre los mensajes escolares y las orientaciones coeducativas (Parrilla, 2002). Asimismo, cuando se descubrió que el acceso a la escuela no garantizaba la igualdad por sí mismo, el primer remedio igualitario consistió en dar clases de refuerzo, comida o material escolar a los colectivos menos afortunados. Pero su insuficiencia dio luz a una respuesta psicopedagógica más intensiva y cualitativa, que atribuía los fracasos académicos a las distorsiones del proceso de enseñanza y aprendizaje. Con ella las herramientas para combatir la desigualdad podían ser la adaptación curricular o el aprendizaje cooperativo, pero de nuevo las expectativas se vieron defraudadas. Entonces se buscó un tercer paliativo en las políticas compensatorias, pensadas para mejorar los factores catalizadores del entorno de aprendizaje reforzando la dotación de recursos humanos y materiales de los centros más precarios. También los obstáculos han enturbiado el horizonte de estos programas compensatorios, pero se espera que la educación inclusiva los reflete con medidas transversales entre la educación, la protección social, la sanidad, el urbanismo y el desarrollo comunitario (Aguerrondo, 2007).

La educación inclusiva en las publicaciones académicas

Entre las publicaciones académicas¹ identificamos dos grandes temas, a saber: el cambio organizativo en las escuelas y la interacción entre éstas y su territorio colindante. Por supuesto, ni pretendemos ni podemos dar cuenta de dos temas tan relevantes de la investigación educativa en unas pocas páginas, pero documentaremos su relevancia para una acción educativa orientada a contrarrestar las desigualdades sociales.

Varios estudios han observado en muchos países una enorme influencia del origen socio-económico de los individuos sobre su rendimiento académico (OCDE-UNESCO/UIS, 2003) y su graduación en los estudios (Breen y Jonsson, 2005). De este modo explican las divisiones sociales que normalmente perjudican el acceso y el aprendizaje de las clases populares, de las minorías étnicas y de los colectivos discapacitados en los ciclos escolares básicos, y en varias regiones del mundo el acceso de las niñas a las enseñanzas obligatorias. Por otro lado, ponen en tela de juicio que la efectividad escolar dependa de las características institucionales de los centros (Goldstein y Woodhouse, 2000), si bien dejan abierta la posibilidad de unos efectos compuestos del origen social y la organización escolar sobre los resultados educativos.

El principal método pedagógico de educación inclusiva aprovecha estos potenciales efectos organizativos con el objetivo de favorecer un aprendizaje escolar más igualitario. Su más conocida formulación es el Índice para la Inclusión (Booth y Ainscow, 2002). En esencia, propone que el equipo docente de un centro, apoyado por asesores externos, revise su mismo lenguaje profesional y encuentre motivos suficientes para introducir nuevos conceptos-clave, especialmente los de “inclusión” – atender a toda la diversidad de estudiantes –, y de “barreras al aprendizaje y a la participación” – en lugar de desventajas educativas – (Ainscow, 2005a, 2005b). Se trata de sensibilizar al profesorado de tal modo que no atribuya los problemas a los rasgos intrínsecos de su alumnado, sino que innove para remover dichas barreras al aprendizaje y a la participación. El Índice marca una pauta de cinco fases: inicio, análisis del centro, elaboración de un plan de mejora, aplicación de varias mejoras y evaluación del proceso. Aporta también ideas para enriquecer esta evaluación del programa teniendo en cuenta tanto el registro objetivo de los rendimientos como las metas

¹ A fin de delimitar nuestra base documental, hemos replicado la misma búsqueda cruzada de los descriptores referidos a la “educación inclusiva” y a las “desigualdades sociales” en varias bases de datos bibliográficos. En particular, hemos consultado DIALNET- Portal de Difusión de la Producción Científica Hispana, ERIC-*Education Resources Education Center*, FRANCIS- Recopilación bibliográfica del INIST del *Centre Nationale de la Recherche Scientifique*, Institute for Scientific Information Web of Knowledge y REDALYC- La Hemeroteca Científica en Línea, así como hemos examinado los varios números del *International Journal of Inclusive Education*.

generales de crear nuevas culturas organizativas, elaborar políticas propias y favorecer el arraigo de unas prácticas pedagógicas inclusivas.

Formulado en estos términos, el cambio organizativo de las escuelas puede afectar a las desigualdades. En primer lugar, si adoptan estas orientaciones, los centros deben tener en cuenta los condicionantes materiales y sociales que generan los fracasos académicos en todos los países del mundo. Este punto interpela a la entrada de estudiantes discapacitados en las aulas ordinarias al mismo tiempo que al papel de las escuelas en la evolución de las “*inner cities*” norteamericanas y de las “*banlieues*” francesas, en la urbanización de los barrios obreros de autoconstrucción en las tramas urbanas del sur de Europa, en las políticas de integración educativa de los colectivos inmigrantes, en la reducción de las fracturas económicas de los países latinoamericanos, o en las oportunidades de la población rural, tanto en estos países como en África Subsahariana y en Asia Meridional. Así pues, con las debidas variaciones según las regiones mundiales, salta a la vista que la educación inclusiva convierte a los ghettos urbanos, la pobreza de ingreso, la falta de saneamiento, el hacinamiento en las viviendas, la carencia de agua potable, las distancias y los transportes en cuestiones escolares. En segundo lugar, esta misma orientación requiere que las escuelas inventen sus herramientas pedagógicas con el fin de incluir a todo el mundo, rompiendo las barreras erigidas por sesgos profesionales, prejuicios clasistas, sexistas o racistas, o bien por malentendidos culturales. Pueden hacerlo impulsando un trabajo docente colectivo y una participación estudiantil y familiar significativas en su vida cotidiana, sus proyectos curriculares y su planificación institucional a medio plazo.

De nuestro estado de la cuestión se desprende una primera conclusión innegable: es abrumadora la hegemonía contemporánea de este enfoque en la mayoría de textos académicos que se acogen a los descriptores “educación inclusiva” o “escuelas inclusivas” (Nicolaïdou et al. 2004; Ainscow, 2007; Ainscow *et al.*, 2006; Carrington y Robinson, 2006; Heung, 2006; Remedios y Allan, 2006). Con todo, adquiere unas leves connotaciones distintas según los países. Por ejemplo, en Australia se han llevado a cabo varias investigaciones sobre las “pedagogías productivas” para buscar unas maneras justas de organizar los contenidos curriculares y de pautar las relaciones entre docentes y estudiantes, con la expectativa de neutralizar los factores de la desigualdad en el aprendizaje escolar observados por Basil Bernstein (Johnston y Hayes, 2007; Lingard y Mills, 2007; Lingard, 2007; Marsh, 2007; Mills y Keddie, 2007; Munns, 2007). Con supuestos parecidos, pero matices diferentes, otros autores anglosajones recurren a los análisis y métodos narrativos para desvelar los obstáculos

pedagógicos al aprendizaje (Allan, 2006; Goodley, 2007; Goodley y Clough, 2004; Lavia, 2007; Mueller, 2006; Sikes, Lawson y Parker, 2007).

Es sencillo encontrar otras ramificaciones en muchas zonas del mundo. Por ejemplo, en Chile unos principios parecidos han orientado a los programas 900 Escuelas y Liceo para Todos, dirigidos respectivamente a las escuelas primarias y secundarias menos favorecidas (Raczynski, 2006). En España proliferan las referencias académicas a Ainscow (Arnaiz, 2002; Moriña y Parrillas, 2006), el Plan PROA persigue objetivos inclusivos desde 2004 (Manzanares, 2007) y las comunidades de aprendizaje han aplicado este modelo escolar desde hace una década (Puigvert y Santacruz, 2006); en Estados Unidos la filosofía de las “*accelerated schools*” ya era muy parecida en los años ochenta (Accelerated Schools Project, 2007); y en Francia la reforma de las Zones d’*éducation prioritaire* de 1997 les exigió un plan estratégico de compromiso con el éxito que también reclamaba un notable esfuerzo inclusivo (Chauveau y Rogovas-Chauveau, 1999).

En el panorama académico mundial se abre paso una asociación de la educación inclusiva con un concepto de equidad social más amplio que la referencia a los colectivos discapacitados (Artiles *et al.*, 2006; Blanco, 2006; Taylor y Henry, 2003). En esta línea se ha argumentado que la educación inclusiva favorece la consolidación de la transición democrática sudafricana (Naicker, 2006). Sin embargo, una gran parte de aportaciones sobre el alcance mundial de la educación inclusiva, más que proponer su aplicación según un método particular, echan de menos su ausencia en los países menos desarrollados. Una cuestión importante en este sentido es el impacto devastador de la pobreza humana sobre las condiciones de vida de las personas discapacitadas, pero también las interpretaciones distorsionadas de los términos y los obstáculos institucionales a su arraigo preocupan a los académicos (Martin y Solórzano, 2003; Mittler, 2004; Eleweke y Rodda, 2002; Singal, 2005, 2006; Kuyini y Desai, 2007). Es muy significativo el caso de la segregación niños gitanos en escuelas especiales en Bulgaria, Hungría, Rumanía y Eslovaquia (ERRC, 2007).

El segundo tema central de la producción académica sobre la educación inclusiva es la observación de las interacciones entre las escuelas y su entorno colindante. Esta cuestión es una de las novedades del concepto, y las recomendaciones sobre cómo configurar unos entornos inclusivos se sitúan en la transición entre las prioridades compensatorias y los diseños transversales de los programas dirigidos a promover la igualdad (Aguerrondo, 2007). Lógicamente, si el alcance de las iniciativas se restringe al espacio escolar, se corre un riesgo considerable de limitar sus beneficios a unas meras contradicciones entre lo que ocurre en el interior y lo que ocurre en el exterior de las escuelas.

Ahora bien, esta segunda inquietud académica dista de ser tan consistente como el cambio organizativo en la escuela. A grandes rasgos, en las recopilaciones el tema se acoge al descriptor “educación urbana”, el cual está muy consolidado en Estados Unidos, y adquiere unas connotaciones propias en Francia – también reconocibles para los especialistas –. En otros contextos la misma preocupación abre interrogantes sobre la coordinación entre las agencias oficiales que colaboran en los mismos espacios urbanos (Millbourne, 2005), donde a su vez pueden arrancar procesos de desarrollo comunitario impulsados por una amplia participación de varias instituciones (Dyson y Raffo, 2007; Nevarez y Luke, 2007). Es análoga la preocupación socio-educativa por la prevención de la violencia (Buendía *et al.*, 2004; Franchi, 2004) o por las decisiones educativas institucionales susceptibles de mantener, y a veces agravar, las desventajas de los jóvenes de algunos barrios (Le Fur, 2005; Barr *et al.*, 2006).

La educación inclusiva en las publicaciones de los organismos internacionales

En los últimos meses la Oficina Internacional de la Educación (de UNESCO) ha organizado varios simposios sobre la educación en distintas regiones mundiales. Aunque incompleto, estas discusiones ya dibujan un mapa de su arraigo, que destaca su recepción positiva, más o menos contradictoria en los Países Nórdicos y América Latina, un creciente debate en Asia, una interpretación propia en África Subsahariana, y una considerable reticencia en Europa Oriental, la Comunidad de Estados Independientes y los Estados Árabes (OIE/UNESCO, 2007a, b, c, d).

En este contexto los/as especialistas de Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia manifestaron un compromiso con la educación inclusiva que afecta a todas las dimensiones del sistema educativo: estrategia y directrices, currículum, gestión y liderazgo, estructuras, formación del profesorado, métodos de trabajo y cultura escolar, apoyo general y especial, materiales didácticos, entorno del aprendizaje y evaluación (Halinen, 2007). En América Latina la reflexión se proyectó también sobre esta escala conjunta del sistema, si bien con implicaciones particulares. El tema fuerza en esta región fue el nexo entre la inclusión social y la educación inclusiva, que se ha establecido a través del malestar por las consecuencias nefastas de las políticas neoliberales sobre la exclusión y la desigualdad debido a una educación escolar inadecuada las necesidades de las sociedades contemporáneas (Opertti, 2007).

En Asia el concepto goza de un cierto crédito, pero los obstáculos son importantes, hasta tal punto que los participantes en el simposio llegaron a proponer la distinción entre la “vieja” y la “nueva” educación inclusiva, la primera restringida al tratamiento especial de los colectivos discapacitados y la segunda abierta a los nuevos horizontes socio-educativos. Un caso muy significativo es África Subsahariana, puesto que ahí es donde los participantes del simposio subrayaron con mayor ahínco la estrecha complementariedad entre la educación inclusiva y la educación para todos. La dramática realidad de estos países imprime unas prioridades particulares a su eventual educación inclusiva: para ellos, no se trata tan solo de incluir a los colectivos discapacitados y excluidos sino sobre todo de afrontar los retos de la marginación de las niñas, de la epidemia de VIH/SIDA o de atender a las poblaciones nómadas, a la enorme cantidad de huérfanos que dejan las constantes guerras, y por supuesto, al gran número de niños de la calle, o simplemente, que no tienen una plaza escolar.

En contraste con estas múltiples discusiones sobre la ampliación conceptual, como decíamos, en la Comunidad de Estados Independientes, en Europa Oriental y en los Estados Árabes las acepciones corrientes son mucho más restringidas. Básicamente, se habla de educación inclusiva para mencionar la educación de los colectivos discapacitados o de los niños refugiados. En ocasiones se tiene en cuenta la problemática de integrar a los primeros en las escuelas ordinarias, pero apenas se consideran los debates sobre la inclusión social que se pueden escuchar en el resto del mundo (Bubshait, 2007 y Opertti, 2007).

Los organismos internacionales de distinta naturaleza, además de debatir con los gobiernos en estos simposios, también han puesto en tensión sus propias definiciones de la educación y de la inclusión. En esencia, UNESCO y el sistema de Naciones Unidas suscriben y propagan el ideario de la educación inclusiva, mientras que el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico han adoptado acepciones mucho más facilantes del término.

Para UNESCO (2005a, 2005b) la educación inclusiva atiende la diversidad del alumnado de un modo dinámico, integral, anclado en el sentido común. Requiere un cambio de filosofía en la medida en que las inercias técnicas y organizativas erigen muchas barreras al aprendizaje. Se trata de concretar la Declaración de los Derechos Humanos, que simultáneamente también da sentido a la noción más amplia de la educación básica para todos y todas. Con este fin, es necesario diseñar unos currículos más flexibles y accesibles, sensibles al género y atentos a la diversidad cultural. Tienen que cambiar el conjunto de los sistemas educativos y la vida cotidiana en las aulas siguiendo las recomendaciones de conceder mayor autonomía a los centros docentes, dar apoyo al profesorado, mejorar la formación docente y

flexibilizar los tiempos escolares. Asesorada por Mel Ainscow, UNESCO (2004: booklet 5) ha adoptado una caja de herramientas para gestionar clases inclusivas y favorables al aprendizaje, con el fin de cambiar las escuelas mediante el trabajo docente cooperativo y el aprendizaje colectivo.

El Banco Mundial concede una importancia estratégica a la educación para generar el capital humano que necesitan las economías del conocimiento. Sin embargo, a pesar de que el concepto de educación inclusiva aparece en algunas de sus publicaciones (Peters, 2003, 2004), en pocas ocasiones se formula una definición oficial. Las referencias directas, básicamente, proponen reformas pedagógicas y organizativas de las escuelas cuyos estudiantes presentan necesidades educativas especiales, o bien sólo disponen de un ingreso familiar inferior al umbral de pobreza; en particular, recomienda una mayor participación del sector privado en la educación de estos colectivos (Banco mundial, 2005, 2006).

La OCDE espera que la educación sea un recurso muy provechoso para las economías menos avanzadas en el uso del conocimiento; en concreto, pone sus esperanzas en la generación de sistemas nacionales comprensivos de formación y aprendizaje a lo largo de toda la vida. No obstante, apenas ha roto con la versión más restringida de la educación inclusiva (OCDE, 1997, 1999). Aparte de aplicar esta etiqueta a la educación especial, tan solo en una recopilación de estudios de caso engloba en ella al alumnado con discapacidades y dificultades de aprendizaje (OECD, 2006). En consecuencia, no es sorprendente que sólo le dedique vagas recomendaciones, limitadas a algunos aspectos escolares.

La escala geográfica de la educación inclusiva

Llegados a este punto, podemos extraer tres impresiones generales. Nuestra primera apreciación, lógicamente, se refiere al alcance mundial de este enfoque pedagógico. Tuvo su origen en la academia británica, con algunas aportaciones singulares australianas, aunque algunos de sus ecos lleguen a todo el mundo occidental, y ha merecido una buena acogida en UNESCO. Los especialistas empiezan a escribir sobre las condiciones de pobreza que padecen los colectivos discapacitados en los países de menor desarrollo humano, y han llamado también la atención sobre las eventuales interpretaciones sesgadas del principio de inclusión. Los simposios de la OIE-UNESCO perfilan este mapamundi de la educación inclusiva: es conocida en los países occidentales, practicada en los países escandinavos, suscita debates alentadores en América Latina y en África Subsahariana, y empieza a introducirse en Asia; sin embargo, en la Comunidad de Estados Independientes, en los

Estados Árabes y el Europa Oriental se confunden reiteradamente los términos educación especial y educación inclusiva.

Por otro lado, la mayoría de artículos y libros publicados en la academia y en las instituciones internacionales concentra las propuestas inclusivas en la actividad educativa de las escuelas. A riesgo de repetir los comentarios de los apartados anteriores, podemos recordar que este es el foco del libro de Booth y Ainscow (2002) o de las Herramientas para gestionar Clases Inclusivas y Favorables al Aprendizaje (UNESCO, 2004).

Finalmente, todas las fuentes conectan la educación inclusiva escolar con otras escalas de acción política y de intervención social. Apuntan en este sentido la definición de una política inclusiva, susceptible de resolver los problemas de las anteriores políticas compensatorias (Aguerrondo, 2007), los temas educativos “urbanos”, así como las vacilantes pero reiteradas conexiones con el desarrollo por parte del BM y la OCDE. Este punto nos lleva a una segunda reflexión geográfica, añadida a la inexcusable panorámica de la recepción regional de la idea. En nuestra opinión, la educación inclusiva debería extenderse a las escalas geográficas de la política local y la política estatal además del espacio escolar. La escala geográfica consiste en la cercanía o lejanía de un fenómeno con respecto a la realidad inmediata, cotidiana y contigua, y el paso de una a otra escala imprime cambios significativos a este fenómeno (Santos, 1996).

En general, aunque el Índice para la Inclusión (Booth y Ainscow, 2002) modifique las prácticas pedagógicas y la organización de muchas escuelas, el cambio educativo no contribuye mucho al potencial educativo de la escala local (o “urbana”) que recuerdan muchos especialistas, académicos y técnicos en educación (Tonucci, 2000) y en desarrollo (Fung y Wright, 2003). Por ello, dos implicaciones locales de la educación inclusiva son muy relevantes.

En primer lugar, la superación de muchos obstáculos del aprendizaje, que son fruto de fracturas sociales que escinden el espacio público local, puede y debe enriquecer la deliberación política local. Así, muchas escuelas que han adoptado la educación inclusiva con el fin de acelerar el aprendizaje de los colectivos desfavorecidos reconocen la necesidad de coordinarse para lograr sus objetivos, ya que los beneficios de su esfuerzo son muy limitados si se restringen a unas iniciativas aisladas (Warren, 2005). La política local es también la escala más apropiada para buscar nuevas estrategias contra la segregación urbana y escolar. Por ejemplo, en Francia las zonas escolares ya no reflejan la variedad local (o “mixité”) de hace cincuenta años, sino que los cambios urbanos las han desfasado de tal modo que hasta sus efectos son perversos en algunas ciudades. Ante este panorama emergen nuevas actitudes

políticas con implicaciones para la educación inclusiva: una de ellas se expresa mediante alianzas locales entre familias de clase media y equipos docentes para mantener la variedad social de unas escuelas públicas, al mismo tiempo que se despliegan nuevos esfuerzos inclusivos por mejorar sus resultados educativos (Zanten, 2002); otra surge de la conveniencia de buscar acuerdos entre el gobierno estatal, los departamentos provinciales y los municipios para dibujar nuevos mapas escolares que tengan en cuenta la realidad urbana actual (Felouzis *et al.*, 2005).

En segundo lugar, la política local es muy idónea para una participación ciudadana favorable a los grupos menos favorecidos. Mediante sus apelaciones a la participación, pues, la educación inclusiva enlaza con la planificación educativa mediante presupuestos participativos en Brasil e India o con los esquemas de coordinación entre varias agencias públicas que instigan una amplia participación en varias ciudades norteamericanas (Fishman y McLaren, 2000; Fung y Wright, 2003).

Una política democrática también debería tomar en consideración educación inclusiva a escala estatal. El sentido general de las recomendaciones inclusivas dirigidas a los gobiernos ha sido reflejado en los simposios y documentos de UNESCO (2004, 2005a, 2005b). Si ésta asienta la educación para todos y consolida los derechos humanos, obviamente es importante que los estados democráticos la tengan en cuenta. Además de esta consideración general, la educación inclusiva puede aprovechar sinergias con otros ámbitos de las políticas públicas. Así, en la última década se han aplicado varios programas de transferencia de rentas condicionados a la escolarización y vacunación de los hijos e hijas de las familias pobres en Bangladesh, Brasil, Colombia, Guatemala, Honduras, Indonesia, Malawi, México o Nicaragua, pero se echan de menos las orientaciones que confieran una densidad pedagógica mínima a la supuesta vertiente educativa de estos programas (Reimers *et al.*, 2006). Igualmente, se ha cifrado el indicador estadístico de la educación básica en la escolarización primaria, pero los informes estadísticos revelan importantes desajustes entre la expansión del ciclo primario, el retraso del ciclo infantil y a menudo los cuellos de botella debidos a la escasez de plazas en la enseñanza secundaria (UNESCO, 2006).

Conclusiones

En definitiva, hemos revisado una amplia muestra de revistas y libros académicos y de publicaciones oficiales internacionales para cartografiar el alcance de la educación inclusiva en las varias regiones mundiales. Hemos observado que la recepción de estas ideas es

desigual, ya que estimula debates en muchas pero encuentra reticencias en otras. Además, hemos constatado que el grueso de las propuestas inclusivas se circunscribe a la acción dentro de las escuelas.

Por ello, hemos terminado recordando que las causas acumulativas de la privación social y la participación ciudadana reclaman el diseño y aplicación de políticas educativas inclusivas locales, y que los gobiernos estatales deberían tener en cuenta las potenciales sinergias con la expansión educativa y la protección social. Esta observación afecta tanto a la metodología de las investigaciones sobre la educación inclusiva como a las políticas públicas que pretenden llevarla a la práctica. En el primer aspecto salta a la vista que el objeto de estudio normalmente se restringe a los sistemas educativos dentro de un estado determinado (Dale y Robertson, 2007). De este modo, no se tiene en cuenta la circulación internacional de las ideas políticas y pedagógicas ni la estructura social circundante. Sin embargo, nuestro estado de la cuestión encuentra en esta influencia externa uno de los principales incentivos para adoptar determinados programas inclusivos en muchos países, donde además la variedad de circunstancias sociales les imprime unas connotaciones específicas. En el segundo sentido, posiblemente sería recomendable que las reflexiones educativas también reparasen en el carácter “inclusivo” de la fiscalidad progresiva, del empleo digno, de la urbanización de las villas miseria, de la universalidad de la seguridad social o de la superación del trabajo infantil.

Referencias

- Accelerated Schools Project. 2007. ASP Website: <www.acceleratedschools.net>
- Aguerrondo, I. 2007. Inclusión-Exclusión: International Workshop on Inclusive Education (Latin America, Southern and Andean Region, Buenos Aires, Argentina, 12-14 septiembre 2007).
- Ainscow, M. 2005a. Developing Inclusive Education Systems: What Are The Levers For Change? [Desarrollar sistemas de educación inclusiva: ¿cuáles son los factores del cambio?]. *Journal of Educational Change*, vol. 6, nº 2, págs. 109-124.
- Ainscow, M. 2005b. Understanding the development of inclusive education system [Para entender el desarrollo de un sistema de educación inclusiva]. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 3, nº 3, págs. 5-20.
- Ainscow, M. 2007. Taking an inclusive turn [El giro inclusivo]. *Journal of Research in Special Educational Needs*, vol. 7, nº 1, pág. 37.
- Ainscow, M.; Booth, T.; Dyson, A. 2006. Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England [La inclusión y la agenda de los rendimientos medios: la negociación de las exigencias de la política educativa en Inglaterra]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 10, nº 4, págs. 295-308.
- Allan, J. 2006. The repetition of exclusion [La repetición de la exclusión]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 10, nº 2, págs. 121-133.
- Arnaiz, P. 2002. *Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva*. Documentos de la Fundación Paso a Paso, <www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas_160.htm>
- Artiles, A.; Harris, N.; Rosenberg. 2006. Inclusion as Social Justice [Inclusión como justicia social]. *Theory into Practice*, vol. 45, nº 3, págs. 260-268.
- Banco mundial. 2005. *Disability, Poverty and Schooling in Developing Countries: Results from 11 Household Surveys* [La discapacidad, la pobreza y la escolarización en los países en desarrollo: resultados de once Encuestas de Hogares]. Washington, DC: The World Bank Group.

- Banco mundial. 2006. Education Sector Strategy Update. Achieving Education for all, Broadening our Perspective, Maximizing our Effectiveness [Una actualización de la estrategia del sector educativo. Alcanzar la educación para todos, ampliar nuestra perspectiva, maximizar nuestra efectividad]. Washington, DC: The World Bank Group.
- Barr, J.M.; Sadovnik, A.R.; Visconti, L. 2006. Charter Schools and Urban Education Improvement: A Comparison of Newark's District and Charter Schools [Las escuelas "charter" y la mejora de la "educación urbana": una comparación del Distrito de Newark y de las escuelas "charter"]. *Urban Review: Issues and Ideas in Public Education*, vol. 38, nº 4, págs. 291-311.
- Blanco, R. 2006. La equidad y la inclusión social. *Red Electrónica Iberoamericana sobre Equidad, Calidad y Cambio en la Educación*, vol. 4, nº 3, págs. 1-15.
- Booth, T.; Ainscow, M. 2002. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools* [Un índice para la inclusión: desarrollar el aprendizaje y la participación en las escuelas]. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Breen, R.; Jonsson, J. O. 2005. Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility [La desigualdad de oportunidades en perspectiva comparada: la investigación reciente sobre el logro educativo y la movilidad social]. *Annual Review of Sociology*, vol. 31, págs. 223-243.
- Bubshait, A. 2007. Regional Preparatory Workshop on Inclusive Education held in preparation for the forty-eighth session of the ICE, 2008 [Taller regional de preparación sobre la educación inclusiva]. COP – Gulf Arab States [Estados Árabes del Golfo], Dubai, 27-28 agosto 2007.
- Buendía, E. et al. 2004. The Geographies of Difference: The Production of the East Side, West Side, and Central City School [Las geografías de la diferencia: la producción de las escuelas de los Barrios del Este, del Oeste y del Centro de la ciudad]. *American Educational Research Journal*, vol. 41, nº 4, págs. 833-863.
- Carrington, S.; Robinson, R. 2006. Inclusive school community: why is it so complex? [La escuela comunitaria inclusiva: ¿por qué es tan difícil?]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 10, nº 4, págs. 323-334.
- Chauveau, G.; Rogovas- Chauveau, E. 1999. ZEP et pédagogie de la réussite [Las Zonas de Educación Prioritaria y la pedagogía del éxito]. *Ville-École-Intégration*, vol. 117, págs. 16-27. <www.cndp.fr>
- Dale, R.; Robertson, S. 2007. Beyond Methodological "Isms" in Comparative Education in an Era of Globalisation [Más allá de los "ismos" metodológicos en la educación comparada en la era de la globalización]. En: Kazamias, A.; Cowan, R. (comps.). *Handbook on Comparative Education*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Dyson, A.; Raffo, C. 2007. Education and disadvantage: the role of community-oriented schools [La educación y la desventaja: el papel de las escuelas orientadas a la comunidad]. *Oxford Review of Education*, vol. 33, págs. 297-314.
- Echeita, G.; Sandoval, M. 2002. Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, nº 327, págs. 31-48.
- Eleweke, C.J.; Rodda, M. 2002. The challenge of enhancing inclusive education in developing countries [El desafío de potenciar la educación inclusiva en los países en desarrollo]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 6, nº 2, págs. 113-126.
- ERRC-European Roma Rights Centre. 2007. *The Impact of Legislation and Policies on School Segregation of Romani Children* [El impacto de la legislación y de las políticas públicas en la segregación escolar de los niños romanes]. Budapest: Westimprim.
- Felouzis, G.; Liot, F.; Perroton, J. 2005. *L'apartheid scolaire: enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges* [El apartheid escolar. Un estudio sobre la segregación étnica en las escuelas secundarias básicas]. Paris: Seuil.
- Fishman, G. McLaren, P. 2000. Schooling for Democracy: Toward a Critical Utopianism [Escolarizar para la democracia: hacia un utopismo crítico]. *Contemporary Sociology*, vol. 29, págs. 168-79.
- Franchi, V. 2004. Pratiques de discrimination et vécu de la violence des professionnels en contexte ethnisé: Soigner, éduquer, accompagner [Políticas de discriminación y vivencia de la violencia por parte de los profesionales en un contexto etnizado: cuidar, educar, acompañar]. *Ville-École-Intégration*, vol. 137, págs. 22-31.
- Fung, A.; Wright, E.O. 2003. *Deepening democracy: institutional innovations in empowered participatory governance* [Profundizar la democracia: las innovaciones institucionales en la gobernanza participativa potenciada]. Londres/New York, NY: Verso.
- Goldstein, H.; Woodhouse, G. 2000. School Effectiveness Research and Educational Policy [La investigación sobre la efectividad escolar y la política educativa]. *Oxford Review of Education*, vol. 26, nº 3-4, págs. 353-363.

- Goodley, D. 2007. Towards socially just pedagogies: Deleuzoguattarian critical disability studies [Hacia las pedagogías socialmente justas: estudios críticos “deluzoguattarianos” sobre la discapacidad]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 11, nº 3, págs. 317-334.
- Goodley, D.; Clough, P. 2004. Community projects and excluded young people: reflections on a participatory narrative research approach [Proyectos comunitarios y jóvenes excluidos: reflexiones sobre un enfoque de investigación narrativa y participativa]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 8, nº 4, págs. 331-351.
- Halinen, I. 2007. *Concept and practice of inclusive education in Nordic countries* [Concepto y práctica de la educación inclusiva en los países nórdicos]. (Paper prepared for the International Workshop on Inclusive Education (Latin America, Southern and Andean Region), [Taller internacional sobre la educación inclusiva (región de América Latina, del Sur y Andes)]. Buenos Aires, Argentina, 12-14 septiembre 2007.)
- Heung, V. 2006. Can the introduction of an inclusion index move a system forward? [¿Puede la introducción de un índice de inclusión conseguir que un sistema avance?]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 10, nº 4, págs. 309-322.
- Johnston, K.; Hayes, D. 2007. Supporting student success at school through teacher professional learning: the pedagogy of disrupting the default modes of schooling [Apoyar el éxito estudiantil en la escuela reforzando el aprendizaje profesional docente: la pedagogía de rehacer los modos rutinarios de escolarización]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 11, nº 3, págs. 371-381.
- Kuyini, A.B.; Desai, I. 2007. Principals' and teachers' attitudes and knowledge of inclusive education as predictors of effective teaching practices in Ghana [Las actitudes y el conocimiento de la educación inclusiva por parte de las direcciones y del profesorado como predictores de las prácticas docentes efectivas en Ghana]. *Journal of Research in Special Educational Needs*, vol. 7, nº 2, págs. 104-113.
- Lavia, J. 2007. Repositioning pedagogies and postcolonialism: theories, contradictions and possibilities [Repensar las posiciones pedagógicas desde el postcolonialismo: teorías, contradicciones y posibilidades]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 11, nº 3, págs. 283-300.
- Le Fur, A. 2005. Inégalités sociales et grande difficulté scolaire : Réflexions d'un directeur adjoint chargé d'une Segpa dans un collège de la Seine-Saint-Denis [Las desigualdades sociales y la gran dificultad escolar. Reflexiones de un director adjunto encargado duna SEGPA en una escuela secundaria básica de Seine-Saint-Denis]. *La Nouvelle revue de l'AIS*, vol. 31, págs. 101-104.
- Lingard, B. 2007. Pedagogies of indifference [Las pedagogías de la indiferencia]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 11, nº 3, págs. 245-266.
- Lingard, B.; Mills, M. 2007. Pedagogies making a difference: issues of social justice and inclusion [Las pedagogías surten efecto: cuestiones sobre la justicia social y la inclusión]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 11, nº 3, págs. 233-244.
- Manzanares, S. 2007. Evaluación del Plan PROA. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 369, págs. 77-81.
- Marsh, J. 2007. New literacies and old pedagogies: recontextualizing rules and practices [Nuevas alfabetizaciones y viejas pedagogías: recontextualizando las reglas y las prácticas]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 11, nº 3, págs. 267-281.
- Martin, C.; Solorzano, C. 2003. Mass Education, Privatisation, Compensation and Diversification: Issues on the Future of Public Education in Mexico [La educación de masas, la privatización, la compensación y la diversificación: temas sobre el futuro de la educación pública en México]. *Compare*, vol. 33, nº 1, págs. 15-30.
- Milbourne, L. 2005. Children, Families and Interagency Work: Experiences of Partnership Work in Primary Education Settings [Los niños, sus familias y el trabajo entre agencias: experiencias de trabajo en colaboración en entornos de educación primaria]. *British Educational Research Journal*, vol. 31, nº 6, págs. 675-695.
- Mills, M.; Keddie, A. 2007. Teaching boys and gender justice [Enseñar a los chicos y la justicia de género]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 11, nº 3, págs. 335-354.
- Mitchell, D. (comp.). 2005. Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspectives [Para contextualizar la educación inclusiva: una revisión de las nuevas y viejas perspectivas internacionales]. Londres: Routledge.
- Mittler, P. 2004. Including children with disabilities [Incluir a los niños con discapacidades]. *Prospects*, vol. 34, nº 4, págs. 385-396.
- Moriña, A.; Parrilla, A. 2006. Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, vol. 339, págs. 517-539.
- Mueller, C. 2006. Creating a joint partnership: including Qallunaat teacher voices within Nunavik education policy [Cómo crear una pertenencia conjunta: incluir las voces del profesorado Qallunaat en la política educativa de Nunavik]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 10, nº 4, págs. 429-447.

- Munns, G. 2007. A sense of wonder: pedagogies to engage students who live in poverty [Maravillarse con sentido: pedagogías para implicar a estudiantes que viven en la pobreza]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 11, nº 3, págs. 301-315.
- Naicker, S. 2006. From Policy to Practice: A South-African Perspective on Implementing Inclusive Education Policy [De la política pública a la práctica: una perspectiva surafricana sobre la puesta en práctica de una política de educación inclusiva]. *International Journal of Whole Schooling*, vol. 3, nº 1, págs. 123-133.
- Nevarez, C.; Wood, J. L. 2007. Developing Urban School Leaders: Building on Solutions 15 Years after the Los Angeles Riots [Potenciar a los líderes de las “escuelas urbanas”: construyendo soluciones quince años después de los Disturbios de Los Ángeles]. *Educational Studies: Journal of the American Educational Studies Association*, vol. 42, nº 3, págs. 266-280.
- Nicolaidou, M.; Ainscow, M. 2004. Understanding Failing Schools: Perspectives from the inside [Comprender las escuelas que fracasan: perspectivas desde dentro]. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 16, nº 3, págs. 229-248.
- OCDE. 1997. *Proceedings: Implementing Inclusive Education* [Actas de las Jornadas sobre la Puesta en Práctica de la Educación Inclusiva]. Paris.
- OCDE. 1999. *Inclusive Education at Work. Students with Disabilities in Mainstream Schools* [La educación inclusiva en marcha. Los estudiantes con discapacidades en las escuelas ordinarias]. Paris.
- OCDE. 2006. *Education Policies for Students at Risk and those with Disabilities in South Eastern Europe* [Las políticas educativas para estudiantes en riesgo y para estudiantes con discapacidades en el Europa del Sudeste]. Paris.
- OCDE; UNESCO/UIS. 2003. *Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further Results from PISA 2000* [Una alfabetización para el mundo de mañana- Resultados ampliados de PISA 2000]. Paris. <www.oecd.org>
- OIE-UNESCO. 2007a. *Executive summary* [Resumen ejecutivo]. (Paper prepared for an International Workshop on Inclusive Education (Latin America, Southern and Andean Region) [Taller internacional sobre la educación inclusiva (América Latina, del Sur y Andes)], Buenos Aires, Argentina, 12-14 Septiembre 2007.)
- OIE-UNESCO. 2007b. *Executive Summary* [Resumen ejecutivo]. (Paper prepared for the Gulf Arab States Workshop on Inclusive Education (Dubai, United Arab Emirates) [Taller de los Estados Árabes del Golfo sobre la educación inclusiva (Dubai, Estados Árabes Unidos)], UAE, 27-29 Augusto 2007.)
- OIE-UNESCO. 2007c. *Executive summary* [Resumen ejecutivo]. (Documento preparado para el Taller Asia del Este sobre Educación Inclusiva) (Hangzhou, China, 2-5 noviembre 2007).)
- OIE-UNESCO. 2007d. *Executive summary: Session on Inclusive Education* [Resumen ejecutivo. Sesión sobre la educación inclusiva]. (Documento preparado para el Taller Regional ‘¿Cuál Educación Básica para África?’) Kigali, Rwanda, 27 septiembre 2007).
- Opertti, R. 2007. *Regional Perspectives and Challenges in Inclusive Regional Education: Main Findings from Seven Meetings* [Perspectivas regionales y desafíos en el campo de la educación inclusiva en las principales regiones del mundo: principales hallazgos de siete reuniones]. (Documento preparado para el Simposio del Caribe sobre Educación Inclusiva) (Kingston, Jamaica, 5-7 diciembre 2007).)
- Parrilla, M.A. 2002. Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, nº 327, págs. 11-30.
- Peters, S. 2003. *Inclusive education: achieving education for all by including those with disabilities and special education* [Educación inclusiva: alcanzar la educación para todos incluyendo las discapacidades y la educación especial]. Washington, DC: The World Bank Group.
- Peters, S. 2004. *Inclusive education: an EFA strategy for all children* [La educación inclusiva: una estrategia de Educación para Todos]. Washington, DC: The World Bank Group.
- PNUD. 1990-2007. *Human Development Reports* [Informe sobre el Desarrollo Humano]. New York, NY: UNDP. <www.undp.org>
- Puigvert, L.; Santacruz, I. 2006. La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos. *Revista de Educación*, vol. 339, págs. 169-176.
- Raczynski, D. 2006. Cambio educativo en contextos de pobreza. En: Bonal, X. (comp.). *Globalización, educación y pobreza en América Latina. ¿Hacia una nueva agenda política?*, págs. 297-318. Barcelona: CIDOB.
- Reimers, F.; Carol, D.; Trevino, E. 2006. Where is the “education” in Conditional Cash Transfers in Education? [¿Dónde está la “educación” en los subsidios sociales condicionados?]. Toronto: UNESCO-UIS. (UIS Working Papers, vol. 4.)
- Remedios, R.; Allan, J. 2006. New Community Schools and the measurement of transformation [Las Nuevas Escuelas Comunitarias y la medida de la transformación]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 10, nº 6, págs. 615-625.
- Santos, M. 1996. *A natureza do espaço*. São Paulo: Hucitec.

- Sikes, P.; Lawson, H.; Parker, M. 2007. Voices on: teachers and teaching assistants talk about inclusion [Voces sobre un tema: el profesorado y sus asistentes hablan sobre la inclusión]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 11, nº 3, págs. 355-370.
- Singal, N. 2005. Mapping the field of inclusive education: a review of the Indian literature [Una ojeada al campo de la educación inclusiva mediante una revisión de la literatura india]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 9, nº 4, págs. 331-350.
- Singal, N. 2006. Inclusive Education in India: International Concept, National Interpretation [La educación inclusiva en India: concepto internacional, interpretación nacional]. *International Journal of Disability, Development and Education*, vol. 53, nº 3, págs. 351-369.
- Taylor, S.; Henry, M. 2003. Social justice in a global context: Education Queensland's 2010 strategy [La justicia social en un contexto global: la Estrategia de Educación de Queensland 2010.]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 7, nº 4, págs. 337-355.
- Tonucci, F. 2000. La città dei bambini: un modo nuovo di pensare la città [La ciudad de los niños: un nuevo modo de pensar la ciudad]. Bari: Laterza.
- UNESCO. 2004. *Embracing diversity: toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments* [Abarcar la diversidad: instrumentos para crear entornos inclusivos y favorables al aprendizaje]. Bangkok: UNESCO.
- UNESCO. 2005a. *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All* [Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso de todos a la educación]. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 2005b. *Regional workshop on Inclusive Education: getting all children into school and helping them learn* [Taller regional sobre la educación inclusiva: incorporar a todos los niños a la escuela y ayudarles a aprender]. Bangkok: UNESCO.
- UNESCO. 2006. *A Sound Basis: Early Childhood Care and Education* [Una base sólida: la educación y los cuidados en la primera infancia]. Paris: UNESCO. (EFA Interim Report.)
- UNSR. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la Naciones Unidas. 2006. The Inequality Predicament [El dilema de la desigualdad]. New York, NY: United Nations. (Report on the World Social Summit, 2005.)
- Warren, M.R. 2005. Communities and Schools: A New View of Urban Education Reform [Las comunidades y las escuelas: una nueva visión de la reforma de la "educación urbana"]. *Harvard Educational Review*, vol. 75, nº 2, págs. 133-173.
- Zanten, A. V. 2002. Educational change and new cleavages between head teachers, teachers and parents: global and local perspectives on the French case [El cambio educativo y las nuevas tensiones escolares entre la dirección, el profesorado y las familias: perspectivas globales y locales sobre el caso francés]. *Journal of Education Policy*, vol. 17, nº 3, págs. 289-304.

Notas biografías de los autores

Xavier Rambla. Profesor de sociología en la *Universitat Autònoma de Barcelona*. Es el coordinador del *Seminari d'Anàlisi de les Politiques Socials* (Dep. Sociología- UAB: <sapsuabcast.wordpress.com>) e investigador del Grupo Interdisciplinario sobre Políticas Educativas (UAB- UB: www.ub.edu/gipe).

Ferran Ferrer. Catedrático de Educación Comparada en la Universidad Autónoma de Barcelona. Coordinador del Grupo de Análisis de Políticas Educativas y de Formación. Miembro del Grupo de Interdisciplinar de Política Educativa y del Grupo Europeo de Investigación en Equidad de los Sistemas Educativos. Autor o coautor de más de 20 libros y 80 artículos en revistas especializadas. Ha colaborado con diferentes organismos internacionales como UNESCO, OIE, CEDEFOP, CESCR y Consejo de Europa. Ha impartido cursos en diferentes universidades europeas. Fue presidente de la Sociedad Española de educación Comparada (2002-2006).

Aina Tarabini. Profesora ayudante LUC de sociología en la *Universitat Autònoma de Barcelona*, e investigadora del *Seminari d'Anàlisi de les Politiques Socials* y del Grupo Interdisciplinario sobre Políticas Educativas.

Antoni Verger. Investigador post-doctoral en el *Amsterdam Institute for Metropolitan and International Development Studies* de la *Universiteit van Amsterdam*, e investigador del *Seminari d'Anàlisi de les Politiques Socials* y del Grupo Interdisciplinario sobre las Políticas Educativas.