

¿Puede ser inclusiva la escuela en un sistema segregador?

Fernando Andrés Rubia

Maestro y sociólogo

Director de las revistas *Forum Aragón* y *Organización y Gestión Educativa*

Introducción

En los últimos años, el discurso inclusivo inunda nuestras escuelas, la inclusión ha pasado a convertirse en poco tiempo en un mantra, casi al mismo nivel que la innovación, y que aloja significados muy diversos, no siempre compartidos por los docentes que lo utilizan.

En su libro *Pedagogías del siglo XXI* (2015), Jaume Carbonell dedica uno de los capítulos a las pedagogías de la inclusión, para el autor, se trataría de “un proceso sin fin que parte de la convicción de que aprender juntos alumnos diferentes, en el marco de un sistema educativo unificado y no fragmentado, es la mejor forma de avanzar hacia la diversidad y la equidad”. Carbonell lo enmarca en la tradición de la Escuela Nueva (Ferrière, Decroly, Freinet o Milani).

El Centro de Estudios de la Educación Inclusiva (Manchester, 2000) citado por Moliner (2013) en sus diez razones para la inclusión plantea que se trata de un derecho humano, “los niños deben permanecer juntos ya que produce beneficios y ventajas para todos, no hay razones legítimas para la segregación”; supone una educación de calidad y tiene un sentido social ya que “la segregación enseña a los niños a ser temerosos e ignorantes y genera prejuicios”. Retengamos esta idea porque más adelante volveremos a ella.

Frente a estos discursos que se dan en ciertos ámbitos educativos, no en todos evidentemente, lo que prevalece en nuestro sistema, según Xavier Bonal (2017), es una segregación cada vez más consolidada. Nos encontramos con una concentración de grupos socialmente homogéneos tanto en los estratos altos de la estructura social como en los más bajos, favoreciendo la existencia tanto de centros elitistas como de centros guetizados.

Entiendo que la exclusión no es un fenómeno únicamente escolar, por el contrario, es una tendencia arraigada en nuestra sociedad y que muchas familias, pertenezcan al grupo social o cultural que

pertenezcan, tienden a llevar a sus hijos con aquellos que consideran afines.

En esta reflexión intento delimitar en el ámbito de nuestro sistema educativo qué intervenciones se llevan a cabo bajo el epígrafe de la inclusión y cuáles son sus principales limitaciones. Lo que pretendo defender es que nuestro sistema educativo es muy segregador y tiende a excluir al alumnado con menos recursos y con más dificultades de aprendizaje; a la vez, una parte minoritaria del profesorado (difícil de cuantificar) intenta desde sus aulas y en ocasiones desde sus centros llevar a cabo una educación inclusiva, no así otros elementos del sistema.

Por último, intento también recoger diferentes propuestas inclusivas y su nivel de actuación para reducir, si no acabar, con la segregación.

¿Qué es o qué podemos entender por Escuela Inclusiva?

La educación inclusiva es un modelo educativo que busca atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños con especial énfasis en aquellos que son vulnerables a la exclusión social, y aquellos que se ven afectados por algún tipo de discapacidad temporal o permanente. Esto implica que las escuelas deben reconocer y responder a las diversas necesidades de los estudiantes sin distinción de raza, religión o condición social y cultural pero también capacidades. El término hace referencia a una transformación progresiva de los sistemas educativos, orientada a que los mismos provean una educación de calidad a todas las personas por igual y adaptada a la diversidad.

Si seguimos el razonamiento de Carbonell (2015), los elementos clave de la inclusión serían aprender juntos los que son diferentes y un sistema educativo no fragmentado, a los que cabría añadir la visión de Freinet, la inclusión “contiene dos principios inseparables: la igualdad (todos tienen los mismos derechos y la escuela actúa como correctora de las diferencias sociales) y la diversidad (no

todos los niños deben ser tratados de la misma manera y la escuela ha de adaptarse a sus necesidades)”.¹

Empecemos por el primer punto, es decir, por entender y aceptar las diferencias. Hay digamos principios básicos que se recogen en la mayoría de las declaraciones de derechos y que hacen referencia a aspectos que han causado a lo largo de la historia de la humanidad discriminación o exclusión. Nos referimos al color de la piel, al sexo, a la lengua de origen, a la religión, al origen nacional, al origen social, a la situación económica, o a la pertenencia a una minoría étnica... Lo cierto es que en estos momentos y tanto en nuestro contexto nacional como en el internacional parecen arrinconarse muchos de estos principios básicos que en otros momentos fueron esgrimidos como principios fundamentales de la sociedad occidental y de las democracias liberales. De hecho, contemplamos con perplejidad como son tratados en nuestras fronteras los refugiados procedentes de los distintos conflictos bélicos en los que por otra parte participamos de una u otra manera, o los inmigrantes que quieren mejorar sus condiciones de vida; a la vez, asistimos a la elección de políticos y partidos que arrinconan en sus programas los derechos humanos. Por eso, parece no solo razonable sino necesario que las sociedades democráticas se doten de recursos para luchar contra las actitudes discriminatorias y para construir, mediante la educación, entornos más integradores y cohesionados.

En estas circunstancias, no resulta sorprendente que ciertas escuelas apliquen criterios discriminatorios y favorezcan la concentración en otros centros educativos de las minorías étnicas y religiosas (procedentes primordialmente de países del Tercer Mundo) que además coinciden con recursos precarios porque han accedido a empleos como mano de obra poco cualificada.

A estos aspectos cabría añadir también aquellas características que pueden presentarse como dificultades para el aprendizaje académico o de adaptación al centro educativo, como pueden ser las discapacidades. La inclusión educativa de los discapacitados se presenta como un enriquecimiento para todo el alumnado y no solo para la población discapacitada. Este beneficio global se alcanza mediante la cooperación o la ayuda mutua, favorece la autoestima, la autonomía personal, la responsabilidad, el respeto, la superación de las dificultades...

Como nos recuerda de nuevo Carbonell, la Declaración de Salamanca, bajo los auspicios de la UNESCO (1994), supuso un cambio drástico en la incorporación del alumnado discapacitado a la escuela, porque fijaba un marco de acción en el que las escuelas debían acoger a toda la infancia independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales o lingüísticas. Además, debían encontrar la manera de educar con éxito a todos, incluidos a los que presentan discapacidades graves. Si algo quedaba claro es que la escuela debía adaptarse al niño. En su contra, algunas voces critican la falta de concreción en las medidas requeridas para transformar una escuela ordinaria en una escuela inclusiva.

Educar con éxito a toda la población en su diversidad se contraponen a sistemas educativos como el que impone la LOMCE¹ en el que se establecen estándares que uniformizan los aprendizajes de los alumnos y conducen a una parte importante del alumnado hacia el suspenso y el fracaso académico, a la repetición y a itinerarios educativos excluyentes.

Además, como nos recuerda Martínez García (2017): “solo una parte de los procesos implicados en educación es cuantificable y comparable, pero otra gran parte no lo es. La emoción por el aprendizaje o la cohesión social lograda mediante una escuela inclusiva no son variables fáciles de medir en el corto plazo mediante pruebas estandarizadas”.

El problema de la segregación y la exclusión social

Jesús Rogero (2016) publicó en un medio digital² un interesante trabajo basado en los datos del último informe PISA. El autor indaga en la bajada en el índice de inclusión social, es decir, el grado en el que nuestros centros atienden alumnado de diferentes perfiles socioeconómicos. Este dato permite conocer el grado de segregación social de nuestro sistema educativo. Siguiendo a Rogero:

“España ha pasado de 74 puntos en 2012 a 69 en 2015 y ocupa ya la antepenúltima posición entre los países europeos de la OCDE y la quinta por la cola de toda la OCDE. PISA nos

¹ Antonio Viñao (2016) opina que el discurso neoliberal ha sido utilizado en España para implementar actuaciones que responden solo a una lógica neoconservadora.

² “El informe PISA, la segregación escolar y la Luna” el 15 de febrero de 2017 en <http://agendapublica.es/el-informe-pisa-la-segregacion-escolar-y-la-luna/>

está diciendo que los alumnos españoles están entre los que tienen menos probabilidades de todo el mundo de compartir centro con compañeros de un origen social distinto al suyo.”

El gráfico que le acompaña es bastante revelador. La segregación social y su correlato en la segregación escolar tienen graves efectos negativos. Para empezar en la cohesión social, pero además, no parece difícil de entender que si los valores que pretenden inculcarse en la escuela, como son el respeto, la tolerancia o la inclusión referidos a los que son diferentes, solo pueden aprenderse mediante la convivencia y la relación entre personas de orígenes diversos. Sin una socialización común de la diversidad hay una pérdida de la calidad educativa desde un punto de vista democrático.

Además, como destaca el autor, tiene graves consecuencias en la trayectoria académica de los estudiantes segregados. La *guetización*³ de muchos centros educativos supone la concentración de alumnado con dificultades económicas y académicas y lo que es más peligroso la homogeneización de su población.

Pero lo más

importante es conocer las causas que nos están llevando a esta situación tan alejada de los países europeos de la OCDE. Hay factores difíciles de controlar, ajenos al sistema educativo, como es la distribución espacial de la población de forma estratificada en los diferentes barrios. Siguiendo a Rogero, hay otros elementos que sí forman parte de las decisiones adoptadas en Educación. Para empezar la autonomía con la que actúan los centros concertados seleccionando a las familias mediante trabas económicas (aportaciones voluntarias y cuotas u

otros pagos cuasi-obligatorios) de dudosa legalidad, que restringen el acceso de aquellos que tienen menos recursos económicos; y, por otro lado, mediante la discriminación cultural, como la ausencia de alternativa a la asignatura de Religión Católica o los rezos en horario lectivo, que no respetan las creencias de los alumnos no católicos.

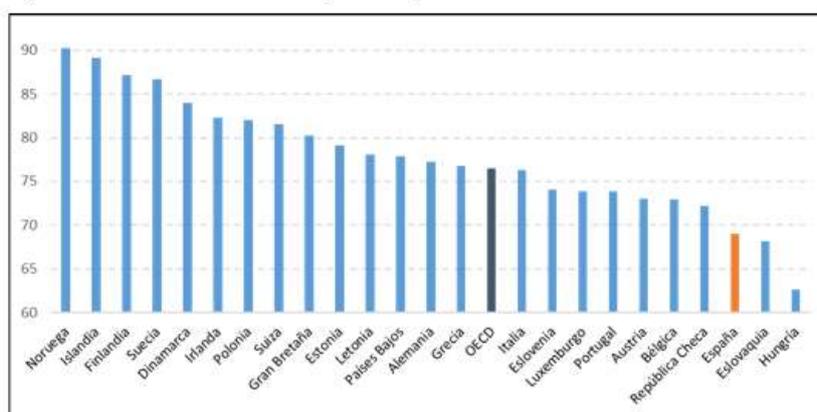
Incluso en las zonas urbanas de mayor deterioro social, las escuelas concertadas que se mantienen y no optan por el cierre, estratifican a la población de manera que atienden de entre los que tienen dificultades, aquellos que presentan menos y de la diversidad, aquellos con mayores expectativas y con mayor disposición a la adaptación. En definitiva, consideran que estos grupos seleccionados ofrecen una mayor capacidad de resiliencia y por tanto se adaptarán mejor a sus demandas, dejando las familias con menos posibilidades para los centros *guetizados*.

Hay también otro tipo de recursos de carácter académico que se convierten en una trampa. Hay centros de secundaria que optan por segregar por aulas y niveles, es decir el alumnado procedente de primaria,

se separa por niveles académicos en aulas homogeneizadoras. A ello contribuye aquellos bilingüismos que tienden a establecer nuevos niveles diferenciadores y por tanto acaban agrupando a los alumnos en diferentes aulas: los que tienen un nivel de inglés que se corresponde con el exigido (suelen coincidir con los que tienen un buen nivel académico general y cuentan con apoyo familiar o extraescolar) y los que carecen de recursos personales y familiares para superar estas dificultades.

Toda esta segregación se hace más visible en la secundaria obligatoria. Como consecuencia, en algunos institutos forman grupos poco propicios para el aprendizaje, con nulas expectativas en los que las posibilidades de repetición y de abandono prematuro aumentan. Precisamente nuestro país también

Figura 1. Índice de inclusión social de países europeos en la OCDE



Fuente: PISA 2015.

³ Recomiendo la lectura del monográfico de la *Revista de la Asociación de Enseñantes con Gitanos*, núm. 33 de 2017, titulado significativamente: “La progresiva clasificación y guetización de los centros educativos”. Incluye un estudio de M^a Carmen Santos sobre este indeseable proceso.

destaca por unas tasas elevadas entre las familias más desfavorecidas⁴.

Xavier Bonal (2017) identifica algunos factores generales que nos aproximan a las causas de la segregación escolar en nuestro país. Uno de ellos, fue la llegada de alumnado inmigrante concentrada en un periodo bastante corto de tiempo. Su concentración residencial, su agrupamiento en escuelas a las que asistían sus homólogos y el efecto huida entre las familias autóctonas favoreció la concentración en determinados centros.

Sin embargo, este fenómeno no lo explica todo, ya que coincidió con la decisión de las clases medias de buscar en la educación procesos de diferenciación y distinción social. Es decir, la búsqueda endo-gámica de espacios socialmente homogéneos y la estrategia de acceder a mayor capital cultural y social. También la LOGSE y el alargamiento de la escolaridad obligatoria favorecieron la concentración en centros que garantizaban homogeneidad y continuidad. A todo ello, habría que añadir que la planificación educativa y la intervención pública no han servido para establecer algún tipo de corrección a la segregación.

Bonal coincide con Rogero: los centros escolares contribuyen a la segregación. La selección adversa practicada por un buen número de centros concertados tanto desde el punto de vista económico como cultural es una causa fundamental que impide el acceso a estos centros de determinados grupos sociales. Algunos centros públicos buscan preservarse y utilizan mecanismos con planteamientos discriminatorios utilizando recursos más cercanos a los centros concertados (transporte escolar, etc.). Es preocupante también la pasividad en la que caen algunos centros segregados que parecen tirar la toalla con una baja implicación o una nula capacidad de respuesta a los complicados procesos educativos de sus alumnos.

⁴ Lucas Gortázar (2017) en su artículo “Una panorámica de la (in)equidad educativa” señala como tres rasgos de la inequidad de nuestro sistema educativo la segregación escolar, la diferencia en la probabilidad de repetir de un estudiante de un entorno socioeconómico bajo frente a un estudiante de entorno socioeconómico alto; y la reducción en los grupos socioeconómicos medios y altos del porcentaje de alumnos que o bien no obtienen el título de ESO o bien abandonan los estudios después de obtenerlo, frente al grupo con menores ingresos. La brecha, por tanto, se ha disparado.

En nuestra Comunidad, el Tribunal Superior de Justicia de Aragón en respuesta a una demanda de la AMPA del CEIP Pío XII de Huesca estableció la obligatoriedad de repartir el alumnado con más necesidades. El Departamento de Educación ha adoptado medidas en colaboración con los ayuntamientos urbanos, aunque todavía se desconocen los resultados. Por su parte el sindicato CGT (2017) tomando datos oficiales de los alumnos reconocidos por la administración acnees y acneaes⁵ de la ciudad de Zaragoza, mostró otro de los rasgos de la segregación. En el primer caso, la escuela pública atendía el triple de porcentaje de acnees que la escuela concertada y casi el cuádruple en el caso de la tasa de acneaes. Solo tres centros concertados superan la media de acneaes de la ciudad. Entre los datos paradójicos destacan que la tasa de acnees disminuye en los centros concertados al pasar de infantil a primaria, lo que hace pensar que los centros se desprenden de estos alumnos en el cambio de etapa educativa. También que entre centros de la misma zona localizados a escasos minutos unos de otros la proporción de acneaes puede llegar a ser 30 veces superior.

En realidad ¿qué se encuentra detrás de este rechazo a compartir las aulas? Sin duda un doble fenómeno, por un lado, el aumento de las desigualdades que acentúa la preocupación de las clases medias por obtener credenciales académicas ante la mayor dificultad para acceder a buenas oportunidades laborales; por otro, estas mismas desigualdades han aumentado los niveles de pobreza, vulnerabilidad y precariedad de las clases bajas. Las clases medias conciben cada vez más el acceso al mercado de trabajo como fuertemente competitivo, de forma que compartir las aulas con alumnado que no participa de sus intereses puede tener como consecuencia la distracción de sus objetivos.

Los diferentes niveles de intervención inclusiva

López y Tedesco (2002) consideran que la educación es condición necesaria para la equidad, pero a su vez, en sentido inverso, la equidad es una condición para la educación. Se trataría de un bucle, como lo definiera E. Morin (2001), en el que los dos elemen-

⁵ Acnees son los alumnos con necesidades educativas especiales que requieren apoyos específicos derivados de discapacidad o trastornos graves de consulta, mientras que los acneaes son aquellos alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria.

tos interactúan como causa y efecto a la vez. El concepto de educabilidad nos permite considerar un “conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones” que hacen posible que un niño o adolescente asista con éxito a la escuela. Para los autores “todo niño nace potencialmente educable, pero el contexto social opera, en muchos casos, como obstáculo que impide el desarrollo de esta potencialidad”. Paralelamente, el concepto de resiliencia, entendido como la capacidad de

respuesta frente a la adversidad (como la pobreza o la exclusión) nos permite ser optimistas desde la intervención social y educativa.

Las personas resilientes son intelectual y emocionalmente competentes, motivados en alcanzar sus objetivos y que desarrollan su autoestima y sus sentimientos de esperanza y autonomía.

Para que los niños puedan participar con éxito en la escuela deben contar con unas condiciones y disposiciones previas que generalmente se adquieren en el ámbito familiar. La educación se desarrolla mediante una relación pedagógica en la que se asignan roles y expectativas. La familia debe aportar unas condiciones materiales de vida, unas pautas de crianza y estimulación, un clima cultural, valorativo y educativo, y todo ello supone además la aceptación y el reconocimiento de las instituciones escolares.

La educabilidad es un concepto relacional y se define en la tensión entre lo que el niño trae y lo que la escuela espera o exige de él. Para Dubet y Martucelli (2000) “el éxito escolar de unos se debe a

| Modelos de intervención inclusiva | | | |
|--|--------------------------|--|--|
| Ámbito de actuación | Actor | Destinatario | Acciones |
| Aula (nivel micro) | Tutor o docente | Alumnado y familias | <ul style="list-style-type: none"> • Combatir la discriminación • Crear un entorno integrador y cohesionado, trabajando el respeto y la superación de dificultades • Desarrollar la cooperación y la ayuda mutua • Objetivo: educar a todos con éxito • Garantizar la heterogeneidad en las actividades |
| Centro educativo (nivel meso) | Equipo docente | Entorno escolar | <ul style="list-style-type: none"> • Combatir la segregación académica • Aportar recursos adecuados para la superación de dificultades de aprendizaje • Garantizar la heterogeneidad en las aulas |
| Sistema educativo y red de centros (nivel macro) | Administración educativa | Política educativa y de escolarización | <ul style="list-style-type: none"> • Combatir la segregación social • Socializar en la diversidad • Garantizar los recursos necesarios a los centros para afrontar con éxito la diversidad y la desigualdad • Garantizar la heterogeneidad en los centros |

la proximidad de estas dos culturas, la familiar y la escolar, mientras que el fracaso de otros se explica por las distancias de esas culturas y por el dominio social de la segunda sobre la primera”. Para salvar estas distancias es imprescindible hablar de inclusión y de la intervención coordinada de un buen número de actores del ámbito socio-educativo, desde la educación formal a la no formal; en la escuela y en el barrio; que vaya dirigida a la infancia y a sus familias.

Entiendo que podemos hablar de tres niveles diferentes de segregación y por tanto por oposición, de inclusión; de tres niveles de intervención inclusiva. Un nivel macro, que hace referencia al sistema educativo, un nivel meso, referido a los centros escolares y por último un nivel micro, que haría referencia al aula. En el cuadro siguiente intento sintetizar mi posición.

Volvamos a la pregunta inicial y a una de las cuestiones más destacadas ¿puede ser inclusiva una escuela en un sistema segregador? Solo actuando adecuadamente en cada nivel y desde el ámbito correspondiente se puede alcanzar el objetivo de

convertir la institución escolar en un modelo inclusivo.

- El docente en su aula sería el escalón inmediato: se puede trabajar con el alumnado la diferencia y la diversidad entre iguales, valores inclusivos no discriminatorios mediante inteligencias múltiples, etc... aunque hay un instrumento imprescindible que es la ejemplaridad, nada resulta creíble si los docentes no son modélicos en su comportamiento y actitudes: la coherencia entre lo que se afirma y lo que se trasmite mediante las acciones; y la coherencia también entre los diferentes docentes que intervienen en el aula.
- El centro educativo tiene una responsabilidad fundamental en la reducción y eliminación de programas segregadores así como en poner en marcha una organización modélica. En general, deben descartarse especializaciones de los centros que den cabida a un tipo único de alumno, que seleccionen o que reduzcan la diversidad. Recordemos algunas prácticas, como la responsabilidad de los centros concertados en no convertir la elección de centros por parte de las familias en un sistema de selección por parte del centro dando cabida a todo tipo de alumnado y con orígenes diversos. No crear sobrepagos para evitar que las familias con menos recursos soliciten plazas y no invitar al cambio de centro a aquellos que tiene dificultades de aprendizaje (acnés, acneae). En cuanto a los centros públicos, hay mucho que hacer en las transiciones de primaria y secundaria, especialmente en los agrupamientos. En muchas ocasiones la elección-recomendación de optativas implica agrupamientos homogéneos. Los programas bilingües se convierten también en intervenciones selectivas que acaban creando agrupaciones segregadas por nivel de conocimientos. Los centros deben buscar fórmulas para llevar a cabo estos programas sin seguir modelos segregados sino inclusivos.
- La administración educativa debe tener entre sus objetivos independientemente de su color político la reducción de la segregación y el desarrollo de políticas educativas inclusivas, esto le permitirá adoptar medidas y exigir a los centros

corresponsabilidad. No es aceptable la agrupación por grupos sociales que no se corresponda de forma razonablemente aproximada con las características del entorno. Veamos algunas acciones que deben ser controladas para evitar segregación:

- o el transporte escolar
- o la zonificación y la matrícula
- o el control de la distribución del alumnado con dificultades

Si la inclusión es “un proceso sin fin” el grado de inclusión del sistema educativo depende de las políticas que lleven a cabo las administraciones responsables, de las decisiones que se adopten en los centros y del profesorado que trabaja en las aulas. Pero si la administración, que se encuentra en un nivel superior en la toma de decisiones, no se compromete con políticas favorables a la inclusión, la acción en los escalones intermedio e inferior estará siempre condicionada y limitada.

Frente al derecho a la escolarización deberíamos hablar del derecho a una educación de calidad que pasa, entre otras razones, por garantizar la diversidad de la sociedad en el centro educativo

Inclusión o democratización: el derecho a la educación

¿Podemos considerar la inclusión como un derecho de la infancia? Casanova (2016) afirma de forma tajante que la “educación inclusiva es el único modelo educativo válido en una sociedad democrática”.

Frente al derecho a la escolarización deberíamos hablar del derecho a una educación de calidad que pasa, entre otras razones, por garantizar la diversidad de la sociedad en el centro educativo. Se trata de entender la diversidad como conocimiento y enriquecimiento mutuo, que ofrece beneficios y ventajas para todos, y podemos aventurar una distribución más democrática de las oportunidades. La escuela entendida como un espacio democrático no solo debe garantizar la calidad o la participación en la toma de decisiones, también debería albergar la

realidad diversa del entorno: diversidad social, cultural, de origen, de capacidades...

Esto nos mueve a cuestionarnos que, si la inclusión es entendida como un derecho, este sin duda entra en colisión con el llamado derecho a la libre elección de centro. El primero se asienta en principios éticos y de justicia, pero además en evidencias científicas que muestran resultados positivos para toda la población; mientras que el segundo promueve la segregación social, la segmentación de las minorías y de aquel alumnado que presenta discapacidades. Volvamos a la pregunta inicial ¿puede ser inclusiva la escuela en un sistema segregado? En los momentos actuales no parecen compatibles, y en todo caso parece necesario poner límites a uno para permitir la expansión del otro. La evidencia empírica, y las prácticas desarrolladas en numerosos países europeos de nuestro entorno, demuestran que es compatible altos niveles de equidad, de excelencia educativa y de cohesión social. El debate, que debería extenderse necesariamente a toda la sociedad, debería abordar qué deseamos: un sistema inclusivo y equitativo que contribuya a la cohesión de la sociedad o un sistema excluyente e injusto que favorece una sociedad más fragmentada, y que distribuye sus recursos y oportunidades de forma desigual, al estilo del llamado efecto Mateo.

Los contextos educativos segregados reducen el bienestar y la motivación de los estudiantes, lo que perjudica su desempeño escolar. A su vez, estas condiciones dificultan el trabajo del profesorado, disminuyen la motivación de los equipos docentes y aumentan la rotación de las plantillas, lo que supone una dificultad añadida para dar una respuesta educativa de calidad. Así, los estudiantes que más atención necesitan quedan encuadrados en contextos escolares que ofrecen escasas posibilidades de éxito académico.

Por otra parte, defendemos que la intervención aislada y descoordinada tiene un efecto parcial, y que sería necesaria una acción inclusiva en tres niveles diferentes que abarquen desde el sistema educativo, a los centros y al profesorado. Uno de los objetivos fundamentales de cualquier acción o intervención educativa debe ser la deslegitimación de la segregación, ya que se trata de uno de sus principales frenos, que limita su expansión.

Como nos recuerda S. Ball (2016): “Ni la democracia ni la inclusión ni la equidad son estados finales; son cosas por las que siempre habrá que luchar una y otra vez”.

Bibliografía

- Ball, Stephan (2016). “Gobernanza neoliberal y democracia patológica” en Collet, J. y Tort, A. (coord.) *La gobernanza escolar democrática*. Madrid. Morata
- Bonal, Xavier (2017). “La segregación escolar: asignatura pendiente de nuestro sistema educativo” en *Revista Asociación de Enseñantes con Gitanos*, núm. 33. Madrid.
- Carbonell, Jaume. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Casanova, M^a Antonia (2016) “Diseño curricular para la educación inclusiva” en Ramírez, I. (comp.) *Voces de la inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea de “inclusión” escolar*. Buenos Aires: Praxis y México: Benemérita Escuela Normal Veracruzana.
- CGT Enseñanza Aragón (2017). La segregación en la escuela concertada de Zaragoza. <https://drive.google.com/file/d/0BwbuZiypHcXalh0aC1fVE9YLUE/view>
- Dubet, F. y Martucelli, D. (2000). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Gortázar, Lucas (2017) “Una panorámica de la (in)equidad educativa” en Politikon <https://politikon.es/2017/05/11/una-panoramica-de-la-inequidad-educativa/>
- López, N. y Tedesco, J. C. (2002). “Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina”. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. <http://www.udelas.ac.pa/biblioteca/librospdf/educabilidad.PDF>
- Martínez, Saturnino (2017). *La equidad y la educación*. Madrid. Los libros de la Catarata.
- Moliner, O. (2013). *Educación inclusiva*. Castellón: Universitat Jaume I
- Morin, Edgar (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: Paidós.
- Rogero, J. et al. (2016). “Pobreza infantil y educación” en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 470, págs. 74-79.
- Stainback, S. y W. Stainback (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- VV.AA. (2017). *Revista Asociación de Enseñantes con Gitanos*. Monográfico: La progresiva clasificación y guetización de los centros educativos, núm. 33. Madrid.