

Cambios en la perspectiva sobre la educación especial desde un enfoque inglés¹

(Changes in special education theory from an English perspective)

ISSN: 1889-4208

Recepción: enero 2010

Aceptación: enero 2010

Alan Dyson

University of Manchester

RESUMEN

Este artículo adopta una perspectiva histórico-cultural sobre el desarrollo de la teoría en la educación especial y la educación inclusiva. Argumenta que la teoría no se desarrolla solamente a través de un debate racional, sino a través del trabajo de grupos concretos que responden a las circunstancias en los que se encuentran. Desde esta perspectiva, el perfil del que disfruta la inclusión y otros conceptos asociados en Inglaterra puede considerarse como el resultado de un proceso continuado en el que diferentes concepciones en el campo de la educación especial interaccionan y compiten entre sí. El artículo rastrea estas interacciones en Inglaterra desde el final de 1970. Concluye que el significado de "inclusión" en el contexto inglés sólo puede entenderse en relación con el proceso del cual ha emergido. Inevitablemente, este proceso continuará, con el resultado de que la actual hegemonía de la que disfruta el discurso de la inclusión cederá eventualmente a otras formas de pensar.

ABSTRACT

This paper adopts a historical-cultural perspective on the development of theory in special and inclusive education. It argues that theory does not develop solely through rational debate, but through the work of particular cultural groups responding to the circumstances in which they find themselves. Viewed from this perspective, the high profile enjoyed by 'inclusion' and associated concepts in England can be seen as the outcome of a continuing process in which different understandings in and around the field of special education interact and compete with one another. The paper traces these interactions in England from the late 1970s. It concludes that the meaning of 'inclusion' in the English context can only be understood in relation to the process out of which it has emerged. This process will inevitably continue, with the result that current hegemony enjoyed by the discourse of inclusion will eventually yield to other ways of thinking.

(Pp. 69-84)

PALABRAS CLAVE

Inglaterra, educación inclusiva, educación especial, perspectivas histórico-culturales

KEY WORDS

Theory; England; inclusive education; special education; historical-cultural perspectives

¹ Este artículo es una traducción del siguiente trabajo: Dyson, A. (2007): Sonderpädagogische Theoriebildung im Wandel – ein Beitrag aus englischer Sicht. In: C. Liesen, U. Hoyningen-Süess & K. Bernath (eds.), Inclusive Education: Modell für die Schweiz? Bern: Haupt, 93-121. Cuenta con las debidas autorizaciones para ser reproducido en esta revista.

Introducción

Este artículo considera el modo en el que la perspectiva sobre la educación especial ha evolucionado en Inglaterra² durante los últimos años y las direcciones que puede o debería estar tomando en estos momentos. No obstante, hay que empezar considerando el concepto de “teoría” y lo que entendemos por su “desarrollo”. A menudo, trabajamos con la teoría de forma descontextualizada, como si existiera en un mundo aislado, completamente distinto del ámbito de trabajo de la política y de la práctica. Consideramos la “teoría” como un “adelanto” a través de un proceso de debate racional en el cual las teorías que compiten se examinan en términos de su lógica interna y de sus argumentos, y en el que la teoría “más fuerte” gana cuando los científicos valoran sus cualidades superiores y comienzan a adherirse a ella. Actualmente, en Inglaterra y en otros muchos países, existe un razonamiento basado en que los últimos avances teóricos sobre la educación especial se enmarcan dentro del discurso de “inclusión”, y este discurso sobrepasa a las teorías competidoras por su naturaleza inherentemente más lógica y convincente.

Sin embargo, en este punto quisiera adoptar una perspectiva distinta, tomando como base el trabajo realizado junto con Alfredo Artiles (Artiles & Dyson, 2005) al desarrollar una perspectiva histórico-cultural para el análisis comparativo de la educación inclusiva. Esta perspectiva, tal y como la entendemos, se centra en los procesos teóricos que aparecen en determinados contextos culturales e históricos. Se interesa por la forma en la que las personas intentan crear significado en sus mundos teorizando sobre ellos, cómo (esas teorías) están limitadas a la creación de significados dentro de estos contextos, y cómo esas teorías reflejan corrientes contradictorias

dentro de esos contextos, con el resultado de que no pueden ser ni totalmente coherentes ni enteramente explícitas. En este sentido, “inclusión” como concepto teórico, por ejemplo, no debería observarse como un resultado lógico triunfante de un proceso basado en el debate racional –o al menos, no completamente. En vez de eso, es el producto de grupos culturales en particular –de académicos, profesionales o abogados, por ejemplo– que responden, en un determinado momento histórico, a los contextos en los que ellos mismos se encuentran y que se reflejan en sus propias teorías. Además, la forma en la que se teoriza sobre la inclusión y la forma en la que esas teorías se entienden reflejará no solo amplias corrientes socio-culturales, sino también los contextos sistémicos e institucionales en los que las teorías tienen lugar. En otras palabras, las hipótesis de inclusión en Inglaterra pueden tener significados distintos de otras teorías de inclusión en Suiza, y las creencias de inclusión en una escuela de Inglaterra pueden tener un significado distinto de otras creencias en otra escuela.

1. Teorías sobre la educación especial en Inglaterra

Como quiera, las teorías de inclusión son un fenómeno reciente en el contexto de este país, donde solo emergieron en la literatura erudita durante la mitad de los años noventa (consultar, por ejemplo, Clark et al., 1995, por poner un ejemplo temprano) y en las obras políticas a partir del año 1997 (en DfEE, 1997). Por lo tanto, en el concepto de “necesidades educativas especiales” se encuentra un punto de salida más apropiado, el cual se desarrolló durante los años 70 y se incluyó en los textos políticos a través del Informe de Warnock de 1978 (DES, 1978).

² En el Reino Unido, la educación es una responsabilidad (abarcando un gran ámbito de disposiciones) que recae sobre las administraciones de Irlanda del Norte, Escocia y Gales. Paradójicamente, el gobierno del Reino Unido es directamente responsable de la educación en Inglaterra. Dado que los 4 sistemas se han desarrollado de forma distinta, debo limitarme a la situación en Inglaterra, tratando así con literatura que (independientemente de su origen) ha contribuido a la reflexión de la situación en Inglaterra.

Ese informe se encaminó hacia la legislación con la Ley de Educación de 1981 y estableció tanto los procedimientos como los conceptos que todavía, en gran parte, sirven para informar sobre el sistema de educación especial en Inglaterra. Posiblemente, sea cierto que la mayor parte de lo que se ha dicho o escrito sobre necesidades educativas especiales en Inglaterra desde ese momento se ha posicionado a favor o en contra del marco conceptual establecido por Warnock.

El Informe de Warnock fue el producto de un amplio ámbito de crítica con respecto al sistema de educación especial firmado con la Ley de Educación de 1944. En esencia, ese sistema, como muchos otros en el mundo, se apoyaba en la creencia de que era posible diferenciar entre niños con y sin “dificultades” y entre distintas categorías de dificultades, y que la educación de niños con distintos tipos de dificultades requería su ubicación en distintos tipos de escuelas especiales. De hecho, en Informe de Warnock negó cada una de estas creencias. El uso de “dificultades” como un criterio para determinar un apoyo especial, sostenía, era inadecuado. Había muchos niños que experimentaban dificultades en la escolarización, sugirió. A veces, esas dificultades no podían atribuirse a discapacidades particulares, e incluso en los casos donde se pudo, esas discapacidades eran a menudo tan complejas que no encajaban nítidamente en ninguna categoría de diagnóstico o apoyo. Muchos niños que tenían dificultades se ubicaban en escuelas comunes, regulares, y muchos otros podían verse escolarizados en ese tipo de escuelas si se ponían en práctica los mecanismos apropiados de ayuda. No se podía asumir, por tanto, que estas dificultades necesariamente pidieran la ayuda de una escuela especial.

Como alternativa al enfoque existente sobre “categorías de discapacidades”, por tanto, Warnock propuso la adopción del concepto de “necesidades educativas especiales”, las cuales se habían desarrollado en los últimos años (Guilford, 1971). La principal diferencia no se establecía entre los niños discapacitados y los que no lo son, sino entre los niños que podían aprender

adecuadamente dentro de las condiciones ofrecidas para la mayoría de sus compañeros y aquellos que no podían. Este último grupo necesitaba algún elemento “especial” para que fueran capaces de aprender. No obstante, ese apoyo “especial” no tenía por qué ofrecerse necesariamente en escuelas de educación especial, y podría no estar determinado por ningún proceso de diagnóstico médica. En vez de eso, una evaluación educativa esencialmente individualizada se requería para descubrir lo que se debía hacer para que el niño pudiera aprender de forma eficaz. Sobre la base de esta evaluación, se podía ofrecer la ayuda más apropiada en la forma y lugar a cada individuo.

Aunque las recomendaciones no se pusieron en práctica de manera total, y aunque algunos detalles que se implementaron se han ido modificando progresivamente, hay un conjunto de características del “acuerdo” de Warnock que se han mantenido constantes. No solo proporcionan los cimientos para la teoría y la práctica, sino que también abarcan formas de teorizar sobre la educación especial las cuales han inspirado a siguientes eruditos o han proporcionado unos pensamientos contra los que los estudiosos han podido reaccionar. En resumen, son los siguientes:

1.1. El abandono de los criterios

Al abandonar la noción de “categorías de dificultades”, Warnock también abandonó la idea de que se podía aplicar un sólido criterio para el diagnóstico con los niños que experimentaban dificultades en la escuela. En lugar de eso, los juicios sobre si un estudiante tenía o no necesidades educativas especiales y el apoyo más apropiado debían hacerse sobre casos individuales. Mientras que esta medida puede haber introducido flexibilidad y sensibilidad considerables con respecto a las circunstancias individuales dentro del sistema inglés, y dado que redujo la habilidad del personal médico para decidir sobre asuntos educativos, también eliminó todos los criterios “objetivos” para tomar decisiones sobre estas necesidades.

Como resultado, la nueva “meta-categoría” de necesidades educativas especiales es extremadamente flexible. Se trata también de una categoría alrededor de la cual aparecen debates casi inevitablemente ya que individuos y grupos con distintos intereses se unen entre ellos para asegurar los mismos objetivos en casos particulares. Docentes, padres y autoridades locales, especialmente, suelen sentirse como extraños cuando intentan respectivamente, por ejemplo, apartar a los niños problemáticos de sus aulas, asegurar un nivel de suministros alto para sus hijos, o dominar los limitados fondos públicos eficientemente. Como es lógico, por tanto, las necesidades educativas especiales en Inglaterra son un ámbito altamente politizado.

1.2. La individualización e independencia del contexto para las necesidades educativas especiales

La ausencia de criterios rotundos en el sistema inglés individualiza el concepto de niños con dificultades considerando esas dificultades como peculiares de cada caso específico y que demanda una evaluación personalizada. La idea principal a la hora de determinar la ubicación y el tipo de ayuda, por tanto, no es “¿qué necesita esta categoría de alumno?” sino “¿qué necesita *este* alumno en particular?”. Así, esta individualización se centra en las características de niños específicos que los hacen distintos a sus compañeros. Por tanto, aparta la atención de las características de la escuela o del ambiente social más amplio el cual determina el contexto en el que aparecen las dificultades de los niños y que puede, en cierto sentido, producir esas dificultades.

Hasta cierto punto, este último problema se reconoció en el Informe de Warnock, el cual afirmaba que:

“Algunas condiciones de impedimentos, en especial trastornos en la conducta, pueden surgir o acentuarse por factores en la escuela, como por ejemplo sus pre-

misas, su organización o personal. En estos casos, es posible que la evaluación necesite centrarse en la institución, el ambiente en clase o el docente así como en el niño en particular...”

(DES, 1978: 4.33)

En principio, esta apreciación podría haber conducido a un entendimiento de las necesidades educativas especiales dentro de las que las dificultades de los niños se veían como el resultado de una interacción entre las características de los niños y los procesos y prácticas en sus escuelas. Sin embargo, la posibilidad de un entendimiento así actualmente en auge se limita por una serie de factores. Primero, las evaluaciones se realizan caso por caso. No hay ningún mecanismo formal dentro del sistema inglés para las necesidades educativas especiales donde se pueda llevar a cabo la adecuación de prácticas en la escuela y en la clase para grupos de alumnos en particular –y, de hecho, la ausencia de categorización lucha en contra del desarrollo de estos mecanismos. Segundo, las características de las escuelas y aulas tienden a aceptarse como dadas de antemano. Siguiendo a Warnock, las necesidades especiales se entienden como necesidades por:

“... un apoyo adicional a, o incluso distinto de, el apoyo educativo que se ofrece de manera general a los niños de su edad en las escuelas...”

(Ley de Educación de 1996, mencionada en DfES, 2001c: 1.3)

Según esta afirmación, no existe ningún problema en la naturaleza y adecuación de “las provisiones que se hacen de manera general”, de modo que si los niños luchan dentro de esa ayuda, el foco de atención se mueve hacia la identificación de lo que causa sus dificultades, y no hacia la naturaleza de esta ayuda establecida. Tercero, y continuando con este asunto, el proceso de evaluación no dispone de mecanismo formales para evaluar la ayuda. Es una evaluación del niño expresamente, con las aportaciones principales por parte del colegio, el cual es poco probable que reconozca sus propias faltas y, en muchos casos, encabezadas por un psicopedagogo cuya experiencia se basa en evaluar las características cognitivas de los niños junto con quién puede tener la

oportunidad de evaluar esa ayuda actual y quién no. Es más, normalmente su resultado es un programa educativo individualizado (una adaptación curricular) y un conjunto de recursos individuales en lugar de un programa más general para examinar las prácticas tanto en el colegio como en clase.

También, la falta de una perspectiva definitiva dificulta la labor de los profesionales y de los especialistas en el sistema de necesidades educativas especiales a la hora de identificar las causas de las dificultades educativas comunes en ciertos grupos de niños. En particular, hay una correlación significativa entre el ambiente social –especialmente en términos de clase social, etnia, sexo y sus correspondientes interacciones– y el éxito académico (Gillborn y Mirza, 2000). Lógicamente, de hecho, muchos de los niños que experimentan dificultades educativas y se encuentran dentro del sistema de necesidades educativas especiales también se enmarcan dentro de un nivel socio-económico desfavorecido (Croll y Moses, 2000, Dyson et al., 2004). Sin embargo, como la propia Warnock afirmó seguidamente (Warnock, 1999, 2005), su comité tenía vetado expresamente el análisis de las relaciones entre el ambiente social y las dificultades educativas. Así, de la misma manera que los especialistas señalaron en su momento, el acuerdo de Warnock carece de contexto social (Lewis y Vulliamy, 1980, 1981). Dado que las necesidades se entienden como algo individual, la estructura más fundamental de la relación entre contexto social y dificultad educativa no puede llevarse a cabo mediante el sistema de necesidades educativas especiales.

1.3. Una visión social

El sistema educativo dentro del cual se formuló el Informe de Warnock había emergido como para de un programa de reforma social más amplio al final de la Segunda Guerra Mundial. Al mismo tiempo que el desarrollo en el sistema sanitario y la asistencia social, sentó las bases de razonamientos sobre el deber del estado a la hora de proveer a sus ciudadanos con beneficios y,

específicamente, protegerlos de los “cinco grandes demonios”: la necesidad, la enfermedad, la ignorancia, la miseria y el desempleo (Timmins, 2001). En muchos sentidos, como Welton ha observado, el acuerdo de Warnock era “un superviviente de un proyecto social más amplio” (Welton, 1989: 21). Esta visión social es evidente en el razonamiento de Warnock: el deber del estado (representado por las autoridades locales en asuntos de educación) por identificar las “necesidades” de niños y ofrecer la ayuda más adecuada para reunir estas necesidades –de la misma manera que es también la responsabilidad del estado garantizar que sus ciudadanos no están hambrientos, o tratarlos cuando caen enfermos. El informe completo expone lo siguiente:

“... la educación, tal y como la concebimos, es un bien extraordinario específicamente dirigido a todas y cada una de las personas. Existe, de esta manera, una obligación bien definida por educar a los que sufren las discapacidades más severas por la simple razón de que se trata de personas. Ninguna sociedad civilizada puede estar satisfecha solo con cuidar de estos niños; se debe buscar en todo momento maneras para ayudarlos, aunque de forma lenta, a conseguir los objetivos educativos que hemos establecido”.

(DES, 1978: 1.7)

Mientras que aquí se puede observar un interés en particular hacia los derechos de los niños a la educación, el discurso cambia rápidamente hacia un matiz social de los términos “ayuda”, “obligación social” y “objetivos educativos” mencionados en el sentido más amplio de los conceptos (consultar DES, 1978: 1.4). El derecho de una ubicación establecida no tiene sentido, ni la ayuda hacia un tipo en particular, ni hacia experiencias curriculares en particular. Se trata de asuntos que requieren un juicio por parte de profesionales. De hecho, puede ser relevante el hecho de que incluso el limitado derecho a la educación se aseguró solo a algunos niños –aquellos con “graves discapacidades”– en 1970, unos años antes de la puesta en práctica de la comisión de Warnock, cuando las responsabilidades de esta ayuda se intercambiaban entre el sistema sanitario y el sistema educativo.

2. Desarrollo posterior

Es cierto que algunos de los detalles del sistema perfilados por el Informe de Warnock han cambiado más adelante. Para tomar algunos de los ejemplos más recientes, el papel dominante de las LEAs se ha debilitado y la autoridad de los padres ensalzada por el establecimiento de un Tribunal de Necesidades Educativas Especiales y Discapacidad al que los padres pueden apelar si no están de acuerdo con las decisiones de la LEA. Así mismo, la suposición a favor de la ayuda principal se ha incrementado gracias a la Ley de Educación de 2002, que reformuló y redujo los ámbitos en los que los lugares principales se podían rechazar. A pesar de estos cambios, sin embargo, las estructuras más amplias del sistema continúan sin cambiar desde lo que ya preveía Warnock y, más importante, los fundamentos conceptuales del sistema siguen sorprendentemente similares. En otras palabras, los discursos políticos, científicos y un gran conjunto del trabajo académico continúa valorando las necesidades educativas especiales como un elemento en aumento con respecto a los estudiantes y como una llamada de atención hacia los profesionales benévolos, los cuales actúan como agentes del estado y luchan por los intereses del niño.

En el resto del contenido de este artículo, además, quisiera hacer una reseña sobre algunas de las mejoras ocurridas después de Warnock – y, particularmente, las más recientes – con respecto al estudio de este campo, para ubicar estos desarrollos dentro del marco diseñado por el sistema de Warnock y considerar futuras mejoras que pudieran resultar oportunas.

2.1. La política de educación especial

Una tendencia de crítica influyente proviene de lo que se podría llamar de forma general una perspectiva “política”. Esta crítica ha cuestionado las credenciales sociales que pertenecen al sistema de necesidades educativas especiales, defendiendo que, le-

jos de conducirse por lo que más interesa a los niños, actúa para proteger los intereses de grupos sociales ya privilegiados por el status quo. En este sentido, la definición de necesidades educativas especiales, el mantenimiento de un sistema de necesidades educativas especiales puede observarse como un conjunto de actuaciones políticas por el que un grupo social ejerce poder sobre el otro. Los niños con necesidades especiales no son etiquetados con tal concepto con el fin de que los profesionales benévolos aseguren su bienestar, sino con el fin de reducir una amenaza para el status quo la cual de otra manera podría surgir. Puede ser, por poner un ejemplo, una manera de apartar niños problemáticos de la corriente dominante, o de evitar reformas políticas y prácticas que favorezcan ciertos grupos de poder, o de sustituir pequeños fondos para una mayor inversión en el sistema educativo.

Versiones anteriores a esta crítica (consultar, por ejemplo, Barton, 1988, Barton y Landman, 1993, Barton y Tomlinson, 1981, 1984, Tomlinson, 1982, 1985) subrayaron el papel de las estructuras sociales más amplias como la clase, etnia y sexo, observando la representación desproporcionada de los grupos sociales desfavorecidos en el sistema de necesidades educativas especiales y la especulación del papel de ese sistema como una válvula de seguridad, permitiendo al sistema principal perseverar con prácticas sin reformar. Algunos en particular centraban su atención en la forma mediante la que las personas discapacitadas se mantenían dentro de un grupo marginal, negándosele el acceso a los bienes sociales – como la participación en escuelas regulares – que para otros daban por consentido (Oliver, 1988, 1990). Los discapacitados eran, seguía así el argumento, “oprimidos” (Abberley, 1987) y tenían que encajar en un lucha política si querían contrarrestar estas prácticas opresivas.

Versiones posteriores han explorado en mayor profundidad los procesos gracias a los cuales esa “opresión” funciona. Mientras tanto, han tendido a trasladarse del análisis de la opresión estructural hacia los procesos “micro-políticos” (Benjamin, 2002) que marginan y excluyen. En particular,

tal vez bajo la influencia de Foucault (ver, por ejemplo, Allan, 2000), se han centrado en cómo las diferencias entre los humanos llegan a ser “conocidas”, consideradas de distintas maneras, y cómo este poder para saber, para conocer otorga el poder para actuar sobre lo que es conocido. Desde esta perspectiva, el sistema de necesidades educativas especiales, con toda su parafernalia y designación, y su equipo conceptual de “necesidad” y “especialidad”, constituye una manera particular de ver a los niños que se enmarcan dentro de esta categoría, y esta manera de conocer hace posible para estos niños actuar basándose en métodos que los segregan de la corriente principal, que los culpan tanto a ellos como a sus familias por sus dificultades, que reducen sus oportunidades en la educación, etc. Se ha prestado mucha atención, por tanto, a las palabras que designan a los niños más vulnerables a estos procesos (ver, por ejemplo, Corbett, 1996), con el fin de deconstruir las reivindicaciones de ciertas ideas establecidas por el sistema de educación especial (Thomas y Loxley, 2001) y desacreditar las autoridades que se crean mediante estos procesos a favor de otras identidades por las que los propios grupos marginales llegan a conocerse y ser conocidos de una manera más positiva y más convincente. En este último caso, las luchas políticas entre las estructuras opresivas con respecto a clase, sexo y etnia se transforman en “políticas de reconocimiento” (Slee, 1998) en las que la gente lucha por la apreciación de la identidad que ellos mismos construyen en lugar de por otras identidades que otros han colocado sobre ellos.

2.2. La reforma en los colegios

En los últimos años, Inglaterra ha pasado por varios movimientos de reforma educativa, basados en el supuesto de que los colegios pueden “mejorarse” para llegar a ser más “efectivos” (Teddlie y Reynolds, 2000) y aumentar los logros educativos de todos los estudiantes. Por lo general, estas refor-

mas han eludido el sistema de necesidades educativas especiales. No obstante, han causado un movimiento de crítica por parte de los eruditos que han observado la ausencia de una perspectiva de justicia social convincente en las reformas y una aparente contradicción entre las nociones apenas concebidas de “efectividad” y unos objetivos más amplios de inclusión (Armstrong, 2005, Bines, 2000, Booth et al., 1998, Dyson, 2005, Slee et al., 1998, Thomas y Dwyfor Davies, 1999). En muchos sentidos, estas críticas forman parte de una tradición existente en Inglaterra desde hace mucho tiempo basada en intentos por conceptualizar y desarrollar una forma de “educación exhaustiva dentro de una comunidad” (Booth, 2000: 64) en la que todos los niños acudirían a una escuela regular, común, y disfrutarían de las mismas oportunidades.

Desde este punto de vista, el acuerdo de Warnock era prometedor en el sentido de que parecía sostener la posibilidad de una conceptualización interactiva de necesidades educativas especiales que condujera hacia la reforma de esas condiciones y prácticas en las principales escuelas que generaron o contribuyeron a las dificultades de los niños. Por otra parte, y por las razones ya mencionadas, esta promesa nunca se materializó. Los analistas, entonces, se han centrado en estudiar los defectos de escuelas tal y como los tenemos actualmente, explorando el papel que desempeñan las necesidades educativas especiales al ocultar esas faltas, creando una visión alternativa de cómo podrían ser las escuelas.

Aunque el trabajo dentro de esta tradición es variado y a veces más empírico que teórico, es tal vez posible detectar una tendencia más amplia. En los años inmediatamente después de Warnock, parece que una gran esperanza se haya adjuntado a la creación de estructuras nuevas – departamentos de refuerzo, coordinadores de necesidades especiales, recursos, etc. –, las cuales permiten que las escuelas regulares den respuesta a un ámbito más amplio de diversidad en los estudiantes del que podían recrear con la estructura básica tradicional de profesor-clase. Ya que las críticas (Bines, 1986, Dyson

y Millward, 2000, Golby y Gulliver, 1979) demostraron de hecho cómo los movimientos sucesivos en estos departamentos simplemente reproducen unos modelos existentes de exclusión con formas nuevas, la atención se dirigió hacia los procesos culturales fundamentales en las escuelas que conducen a ser más o menos acogedor hacia la diversidad educativa y que dan forma al modo en el que cualquier estructura funcionará en la práctica (consultar, por ejemplo, Ainscow, 1999, Ainscow et al., versión impresa). No es casualidad, de este modo, que las actividades académicas y los defensores de la inclusión en Inglaterra han diseñado recientemente un *Índice de la Inclusión* (Booth & Ainscow, 2002) con el fin de guiar a los colegios a través del proceso de un “desarrollo inclusivo escolar”, y que toma la forma de crítica exhaustiva hacia prácticas escolares contra los principios de inclusión en las que todos los miembros de la comunidad escolar deben participar. Esto es muy distinto de los intentos durante los años 80 para hacer de las escuelas unos lugares más sensibilizados con la diversidad designando un único “coordinador de necesidades especiales”, pero comparte con este iniciativa la idea de que, tal y como Booth mencionó hace tiempo, “las necesidades especiales son aquellas que no encuentran respuesta en los colegios” (Booth, 1983: 41).

2.3. Reintegración en el contexto social

El acuerdo de Warnock, como ya hemos señalado, saca las dificultades de los niños del contexto no solo pasando por alto de manera efectiva la contribución del contexto escolar hacia esas dificultades sino también separando la “necesidad” individual del contexto social más amplio desde el que nace. Durante los años posteriores a Warnock, y en especial a partir de la elección del primer nuevo gobierno laborista en 1997, la cuestión de la desventaja social y educativa ha recibido una atención considerable por parte de los eruditos y políticos. De forma interesante, no obstante, estos desarrollos han tenido lugar fuera del sistema de necesidades educativas especiales.

Este hecho es más notable desde que la política gubernamental se ha centrado durante los últimos años en dirigirse y (en sus propios términos) teorizar sobre la relación social entre desventaja y educación. En términos más generales, ha articulado una idea –aunque no de manera totalmente coherente (Levitas, 1998, 2003)– de “exclusión social” (SEU, 2001, 2004), la cual considera a ciertos grupos fuera del acceso a bienes sociales y procesos sociales atractivos mediante una serie de factores conectados que crean barreras para ellos. Uno de estos factores es, indiscutiblemente, el bajo logro educativo, el cual reduce la competitividad del país en una economía globalizada. Muchas de las reformas educativas tomadas por el Gobierno, de este modo, se han encaminado hacia la ruptura de esta conexión entre desventaja y éxito. Se le ha dado al sistema de necesidades especiales una orientación explícita hacia el logro –un programa de acción reciente por las necesidades educativas especiales, por ejemplo, se tituló de forma significativa “Quitando Barreras hacia el Éxito” (DfES, 2004). Tal vez es más relevante el hecho de que las intervenciones disponibles en un nivel reducido de logros dentro del sistema de necesidades educativas especiales se ha complementado con un conjunto de estrategias en los colegios regulares y sin recursos para los procedimientos de necesidades especiales (consultar, por ejemplo, DfES, 2001b), junto con la reformulación tanto del apoyo educativo como del sanitario y social para niños y familias, sin tener en cuenta si se han identificado formalmente como poseedores de necesidades educativas especiales (DfES, 2003). Estas prácticas políticas pueden plantear sin duda desafíos para la conceptualización de las necesidades educativas especiales en el acuerdo de Warnock.

Como es lógico, estas políticas se han acompañado de un considerable esfuerzo dentro del campo académico. Sin embargo, a pesar de que, tal y como hemos visto, el sistema de necesidades educativas especiales sigue estando poblado de niños procedentes de ámbitos sociales desfavorecidos, se ha conectado relativamente poco de esta

teoría con las necesidades educativas especiales. Afortunadamente, hay excepciones. Mittler (2000) ha intentado unir los términos desventaja, discapacidad y necesidades educativas especiales. Asimismo, hay un número de colecciones editadas en las que estos temas se han tratado conjuntamente, aunque con un intento poco definido a la hora de desarrollar un enfoque teórico general con el fin de relacionarlos (ver, por ejemplo, Campbell, 2002, Hayton, 1999, McNeish et al., 2002). Ciertamente, se ha aceptado de nuevo un compromiso con *algunos* aspectos del contexto social por parte de eruditos con interés hacia el sistema de necesidades especiales. Las perspectivas políticas que hemos subrayado de antemano son intentos por unir un análisis de las necesidades educativas especiales con el interés hacia una sociedad más amplia. Sin embargo, como he tratado en otra obra (Dyson, 2002), el énfasis en una política de conocimiento y de acceso a la escolarización regular no puede ser totalmente relevante para niños de ambientes desfavorecidos, en los que hacer algo con esas desventajas y con los efectos negativos en el éxito educativo son asuntos más apremiantes.

Lo que esta idea señala es el predominio de un pensamiento, dentro de los desarrollos teóricos posteriores a Warnock, cuyos orígenes se establecen en la discapacidad. Tal y como Booth sugiere, existe la posibilidad de que haya “una nube ideológica que reinventa la primacía de la discapacidad” en este campo (Booth, 2000: 64). Una de las razones para este pensamiento puede ser que el acuerdo de Warnock incorporó dentro de las nuevas categorías de necesidades educativas especiales tanto a los niños con discapacidades como a un gran número de niños cuyas dificultades están relacionadas de alguna manera con su ambiente social. Este hecho, de forma sucesiva, ha generado una tendencia para los estudiosos y defien- de la búsqueda de sinergias entre estos dos grupos y el desarrollo de marcos teóricos y conceptuales (consultar, por ejemplo, Oliver, 1988). Por otra parte, el desarrollo de estos marcos ha tenido lugar dentro de una noción de las necesidades educativas espe-

ciales separada del contexto, una tradición dentro de la erudición con respecto a la desventaja educativa fuera del campo de necesidades especiales, y la aparición de grupos de presión bien organizados en defensa de la discapacidad, con abanderados elocuentes y críticos altamente desarrollados con respecto a la defensa de la discapacidad. Todo esto es lógico, por tanto, si el pensamiento ha tendido a ser dominado por una perspectiva desde la discapacidad. Este fenómeno ha sido especialmente evidente en el desarrollo de las teorías sobre inclusión, las cuales pasamos a describir.

2.4. Inclusión y todo lo que conlleva

Una explicación para la falta de conexión con estas mejoras políticas es la preocupación por parte de las comunidades intelectuales y de apoyo centrada en el concepto de inclusión. Como Clough (2000) señala, la inclusión, en Inglaterra al menos, es cualquier cosa excepto un conjunto coherente de conceptos o posiciones teóricas. Más bien, tiene sus orígenes en múltiples agrupaciones de pensamientos y críticas, no solo los expuestos aquí. Tal vez por esta razón debe conseguir establecer algo de hegemonía sobre la ideología en este campo, ya que los analistas individuales (y, de hecho, el propio Gobierno) pueden usar el lenguaje de la inclusión con el fin de reunir un apoyo e incluso cualquier otra cosa que deseen.

Una corriente de pensamiento sobre la inclusión nace de los esfuerzos durante muchos años para ubicar y mantener a estos estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de la corriente principal en lugar de en escuelas especiales. Tal y como Stakes y Hornby (1997: 9) señalan, el informe de Warnock, a menudo se entiende de forma errónea como el origen de estos esfuerzos que, en verdad, son anteriores a su publicación. Sin embargo, Warnock fue relevante a la hora de formular un sistema dentro del cual podía ofrecerse un “apoyo especial” tanto en las escuelas regulares como en las especiales, y en el que la iden-

tificación como “sujeto con necesidades educativas especiales” no suponía automáticamente la ubicación en una escuela especial. Esta noción de lo que en su tiempo se llamó “integración” es pragmática y permisiva. Como ya hemos resaltado, se basa en el juicio profesional con respecto a lo que más interesa al niño, y no en ninguna afirmación sobre sus derechos.

En los años posteriores a Warnock, el pensamiento sobre estos asuntos se ha desarrollado en tres direcciones, ya que el idioma en el que se discuten se ha trasladado de “integración” a “inclusión”. Primero, en términos políticos, ha habido un cambio parcial de un punto de vista burocrático a uno consumista sobre las decisiones de ubicación. El concepto de “necesidad”, evaluado por especialistas e introducido como resultado de la toma de decisiones burocráticas, se ha encaminado hacia la prioridad de los deseos de los padres. La Ley de Educación de 1993, por ejemplo, estableció un Tribunal al que los padres podían apelar si no estaban satisfechos con las decisiones de la autoridad educativa local. Por consiguiente, la Ley de Necesidades Educativas Especiales y Discapacidad del año 2001 reformuló las condiciones por las cuales los niños podían ser rechazados de una ubicación escolar regular, con lo que desapareció la incapacidad de la escuela regular por dar cabida a las necesidades de los niños. Con todo, estos cambios probablemente, tal y como el Gobierno declara, eliminan ciertas barreras hacia la inclusión (DfES, 2001a). Pero se mantiene una conceptualización burocrática (una escuela regular puede rechazar a algunos niños si su inclusión es incompatible con la educación eficaz de los otros) y, lo que es más importante, no es necesario ofrecer este tipo de colegios si los padres no lo desea. Los padres de niños con necesidades educativas especiales, por tanto, actuando como consumidores de la educación, “eligen” efectivamente su tipo de ubicación, de la misma manera que los padres de otros niños pueden (con ciertas limitaciones) elegir las escuelas para sus hijos.

Segundo, ha existido una reacción en contra de estas conceptualizaciones burocráti-

cas y (más adelante) consumistas. Muchos eruditos y defensores han buscado la manera de distinguir entre lo que Roaf y Bines llaman “necesidades, derechos y oportunidades” (Roaf & Bines, 1989). En particular, han discutido acerca de la inclusión como un derecho del niño, sin mezclarse con consideraciones administrativas o con los deseos de los propios padres de estos niños (consultar, por ejemplo, CSIE, sin fecha). Estos argumentos tienen mucho en común con las perspectivas políticas sobre la discapacidad que ya hemos señalado anteriormente. Las dificultades con las experiencias de niños en colegios y, de manera más general, con las experiencias de personas discapacitadas en la sociedad deben entenderse no como el resultado de sus características individuales (especialmente, sus discapacidades) sino como un resultado inevitable del error por parte de las instituciones y sociedad principales a la hora de reconocer y responder hacia esas características. La consecuente denegación de acceso a esas instituciones y a otras oportunidades más amplias solo pueden contrarrestarse mediante un enfoque que considere el acceso y la oportunidad como derechos absolutos que no se pueden difuminar por el simple hecho de que los individuos posean características con las que las instituciones encuentren difícil tratar. Como Armstrong defiende:

“La inclusión se refiere a un proyecto serio de lucha cultural y cambio en el que aquellos que “presiden la exclusión” estarán completamente conectados, manteniendo el status quo o desmantelando estructuras y prácticas que han ayuda a construir y mantener, o incluso abandonarán el campo... Lo que se necesita es un examen exhaustivo de los múltiples niveles y conductos mediante los que la exclusión tiene lugar. La inclusión, de este modo, se centra en el cambio cultural dentro de todas las áreas sociales, personales y de la vida política... De forma crucial, debe suponer un proceso o conjunto de procesos que se basen en una reevaluación de las premisas en las que se basan los sistemas educativos.”

(Armstrong, 2003: 256)

En términos educativos, por supuesto, un enfoque así da la vuelta de manera eficaz a la definición de Warnock sobre necesidades educativas especiales.

Tercero, el concepto de inclusión se ha desarrollado gracias a un proceso de extensión progresiva. Estudiosos y defensores –y de hecho, también políticos– han notado que el asunto de la ubicación no es el único con el que se enfrentan los niños con necesidades educativas especiales. A pesar de la relevancia de que a algunos de esos niños se les niega el acceso a ubicaciones regulares, ésta no es la única forma de exclusión a la que se tienen que enfrentar. En algunos casos pueden encontrar restricciones de tipo curricular, interacciones sociales limitadas, enseñanza débil. Pueden ser menos valorados por las escuelas, sus logros pueden ser menos que los de sus compañeros y el nivel de vida más restringido. Además, estos niños no son los únicos que afrontan casos de exclusión parecidos dentro del sistema educativo. Casos similares surgen, por ejemplo, con respecto a niños pertenecientes a minorías étnicas, niños de familias más pobres, niños expulsados del colegio por razones disciplinarias, etc.

Consideraciones como éstas han conducido a algunos comentaristas hacia el desarrollo de conceptualizaciones más amplias del término inclusión, intentando así agrupar estos asuntos variados pertenecientes a grupos muy distintos bajo la misma definición. El *Índice de la Inclusión* (Booth & Ainscow, 2002) es especialmente relevante en este aspecto. Desarrollado por los principales eruditos de la inclusión, Tony Booth y Mel Ainscow, distribuido por el Gobierno en cada escuela del país y cada vez más usado en países más allá de Inglaterra, el *Índice* define la inclusión en términos, entre otros aspectos, de:

- “Valorar a todos los estudiantes y al personal de manera equitativa.
- Incrementar la participación de los estudiantes en las culturas, los currículos y las comunidades de escuelas locales, reduciendo su exclusión de éstos mismos.
- Eliminar barreras de aprendizaje y participación para todos los estudiantes, no solo para aquellos con impedimentos o para los etiquetados como poseedores de “necesidades educativas especiales”...
- Observar las diferencias entre estudiantes como recursos para sostener el aprendizaje, y no como problemas que deben superarse.”

(Booth & Ainscow, 2002: 3)

Esta definición está, por supuesto, lejana de la definición burocrática característica de Warnock de *necesidad* y del enfoque exclusivo en los niños que recaen bajo una única categoría administrativa. No se trata, tal y como los autores señalan, de un asunto dentro de la educación, sino de una manera de *hacer* educación.

Hay, no obstante, una advertencia que se debe mencionar. Sugerimos anteriormente que el pensamiento basado en la discapacidad ha tendido a dominar la teoría sobre la educación de necesidades especiales hacia la posible exclusión de otros tipos de pensamientos basados en las experiencias de otros grupos marginales de estudiantes. Del mismo modo, es posible que la extensión progresiva de la inclusión haya permitido que una teoría basada en la discapacidad se aplique a grupos muy distintos. En relación a la inquietud de Booth sobre la “nube ideológica” diseñada por la “primacía de la discapacidad”, hay que destacar que el marco conceptual del *Índice* se construye desde los valores de diferencia, la mejora de la participación y la reducción de barreras. –todo altamente significativo en relación a la discapacidad, pero podría decirse que menos relevante con respecto a otros grupos cuya marginación posee otros orígenes. Diniz, por ejemplo, señala, en relación a su propia preocupación sobre asuntos de relaciones raciales, lo siguiente:

“La escasez en la conceptualización de la inclusión y la falta de atención hacia desigualdades sociales severas, incluyendo los “nuevos racismos” experimentados a través de conflictos globales, xenofobia, y migración masiva. Una reestructuración del discurso sobre la inclusión, por tanto necesita abarcar una interpretación más amplia de aquella exclusión social reconocida por los contextos políticos del mundo”.

(Diniz, 2003: 205)

Basándonos en esto, la actual hegemonía que goza teorizando sobre la inclusión es de alguna manera ambigua. Ciertamente, estas teorías agrupan muchas de las corrientes de pensamiento que hemos examinado aquí. Sin embargo, puede hacerse de muchas maneras tan flexibles como sin sentido, o imponiendo pensamientos de un contexto

a otros, o demandando una nueva división de pensamiento tal y como cada grupo la demanda, como Diniz, una nueva conceptualización en línea con sus propios intereses. Esto nos conduce, en consecuencia, a la pregunta de hacia dónde va a ir la teoría en el futuro.

3. Teorías sobre las necesidades educativas especiales: ¿hacia dónde?

En el prólogo por parte del editor de sus series centradas en un estudio sobre escolarización inclusiva (Benjamin, 2002), Thomas y O'Hanlon remarcan que:

“La `inclusión` se ha convertido en algo parecido a una palabra de moda internacional. Es difícil localizar su procedencia o el incremento en su uso a lo largo de las dos últimas décadas, pero lo que es cierto es que ahora se trata de una palabra *de rigor* para los documentos políticos, afirmaciones con ese fin y charlas políticas. Se ha convertido en un eslogan –casi de forma obligatoria dentro del discurso de las personas con un pensamiento adecuado”.

Éste es un juicio irrefutable –proviendo particularmente, como de hecho lo hace, no de los oponentes de la inclusión, sino de los eruditos que han ofrecido importantes contribuciones para el desarrollo de la teoría en este campo. Sin embargo, dada la naturaleza ambigua del pensamiento con respecto a la inclusión, no puede estar muy separado de esta huella. Además, indica algunas características importantes de la forma en que este pensamiento se desarrolla.

La inclusión, como Thomas y O'Hanlon apuntan, no es un concepto que se pueda definir nítidamente dentro de un marco teórico completamente articulado. Más bien, se trata de lo que Edelman (1964) llama un “símbolo de condensación” –un término alrededor del que los puntos de vista, las actitudes y los pensamientos se pueden cristalizar, pero que por sí mismo es de alguna manera impreciso. En particular, “agrupa múltiples corrientes de pensamiento, de-

sarrolladas por múltiples escritores y defensores, y nunca se fusiona enteramente con esas corrientes formando una única posición bien definida (Clough, 2000, Dyson, 1999). Comoquiera, puede afirmarse lo mismo sobre los desarrollos examinados aquí. Al lado de la noción compleja y nebulosa de inclusión, vemos otras corrientes de pensamiento, cada una de las cuales toman distintos focos de atención y proceden desde distintas creencias, que pueden entrar en conflicto entre ellas y que es probable que cambien su significado por sí mismas con el paso del tiempo. Frecuentemente, hay sinergias productivas entre estas corrientes. Pero es muy diferente de afirmar que la época posterior a Warnock haya tenido un progreso inequívoco hacia una teoría de necesidades educativas especiales que exige lealtad entre su coherencia superior y su fuerza aclaratoria.

Como se ha indicado al comienzo de este artículo, tiene más sentido pensar en términos de procesos teóricos localizados en contextos histórico-culturales en particular. Distintos grupos de eruditos, defensores y políticos, a veces trabajando por separado y a veces trabajando juntos, han desarrollado distintos conjuntos de ideas según la forma en que se construyen, los elementos que tienen en cuenta y los que ignoran, y el nivel de coherencia interna y claridad en la estructura. En este sentido, las teorías que se han desarrollado pueden considerarse como “artefactos” producidos por particulares “comunidades de práctica” (Wenger, 1999), o “herramientas” producidas por grupos coordinados en tareas comunes (Engeström, 1999). Son apropiadas para el grupo que las ha producido, asumiendo las tareas que ellos mismo han establecido, dentro de los contextos en los que operan.

Una perspectiva así de teorías con respecto a este campo actúa como una advertencia hacia los intentos simplistas de tomar las herramientas desarrolladas en un contexto y usarlas en contextos distintos. En especial, la educación inclusiva tiene, como Thomas y O'Hanlon señalan, una “palabra de moda internacional” o, tal y como otros pensadores lo han descrito, una “agenda global” (Pi-

jl et al., 1997), fuertemente asesorada por los intentos de la UNESCO (1994, 1999, 2001) para crear un movimiento en todo el mundo. El gran peligro de esta globalización es que las conceptualizaciones del término inclusión desarrolladas dentro de un contexto nacional son trasladadas a otros contextos con la consideración más limitada de diferencias culturales y educativo-sistémicas entre ellos.

Se trata también de una advertencia hacia la creencia de que todos los asuntos que se tratan en este campo han sido correctamente identificados y nombrados. De nuevo, la inclusión goza de alguna de esa hegemonía en Inglaterra y en otros muchos países, en el supuesto de que abarque todas las posibles preocupaciones que puedan surgir con respecto a niños que experimentan dificultades en la escuela. Los eruditos de la inclusión tienden a poner la frase de necesidades educativas especiales entre comillas o, como los autores del *Índice*, rodearla de frases que la maticen como “los niños considerados como poseedores de necesidades educativas especiales” para indicar su descontento con sus implicaciones. Es más, el discurso sobre la inclusión solo entró en el léxico educativo en Inglaterra durante mediados de los años 90, y no hace tanto tiempo de que el término “necesidades educativas especiales” gozaba de una hegemonía similar. Estos no son simples términos lingüísticos. El idioma de la inclusión y el de las necesidades educativas especiales nombran distintos asuntos y plasman creencias bastante diferentes.

Parece completamente razonable, por tanto, el supuesto de que la propia inclusión disminuirá, en su debido momento, cuando entren en acción nuevos grupos, cuando nuevos asuntos sobresalgan y cuando emerjan nuevas maneras de teorización. He expuesto en otra obra (Dyson y Millward, 2000) que estas teorías se mueven alrededor de un dilema fundamental en los sistemas generales de educación –el dilema de cómo responder a las diferencias entre todos los niños y ofrecer al mismo tiempo algo claramente similar por medio de una educación. Por definición, los dilemas no se pueden resolver, y distintos grupos construyen sus

propias resoluciones en distintos momentos con el fin de agrupar los contextos en los que se encuentran. Actualmente, en Inglaterra, la resolución dominante se hace en términos de “inclusión”. En los próximos años, mi opinión es que no va a seguir siendo éste el caso.

Volviendo, entonces, al tema de este trabajo y a la pregunta de si la educación inclusiva ofrece un modelo para Suiza, mi respuesta es “sí” –pero el “sí” estaría fuertemente condicionado. La teorización sobre la educación inclusiva que ha emergido en Inglaterra se ha desarrollado mediante un esfuerzo considerable de los eruditos y defensores, los cuales han presionado las fronteras de los pensamientos establecidos. Se trata de una “herramienta” que ha demostrado ser muy poderosa. En cualquier país que esté pensando detenidamente sobre sus propias respuestas hacia niños que experimentan dificultades, sus escuelas lo podían estar haciendo algo peor que involucrarse con los asuntos que genera y las conceptualizaciones que ha formulado. Sin embargo, esa involucración debería atenuarse siendo conscientes de que el pensamiento sobre la inclusión en Inglaterra no es consensuado ni unitario, que a veces no es del todo coherente, y que se trata simplemente de un filamento dentro de una serie de desarrollos igual de complejos y, a veces, también igual de incoherentes. Sobre todo, las herramientas para el pensamiento en Inglaterra deberían considerarse como eso –herramientas que se sitúan en un contexto nacional, educativo y cultural en particular. No pueden importarse a los distintos contextos de Suiza –o, de hecho, a cualquier otro país sin una considerable adaptación– y, tal vez, sin ser rechazados a favor de algo más apropiado a los contextos locales. Los eruditos suizos, profesionales y defensores deberían, en mi opinión, utilizar el pensamiento inglés para definir su propio trabajo –pero ese trabajo debe ser inequívocamente suizo, enmarcado en las condiciones y tradiciones de ese país. Espero ser conocedor, a su debido tiempo, de los resultados de un proceso así.

Referencias

- ABBERLEY, P. (1987). The concept of oppression and the development of a social theory of disability, *Disability, Handicap and Society*, 2(1), pp. 5-19.
- AINSCOW, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools* (London, Falmer Press).
- AINSCOW, M.; BOOTH, T. y DYSON, A. (versión impresa) *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- ALLAN, J. (2000). Reflection: inclusive education? Towards settled uncertainty, en: P. Clough y J. Corbett (Eds.) *Theories of Inclusive Education*. London: Paul Chapman.
- ARMSTRONG, D. (2005). Reinventing 'inclusion': New Labour and the cultural politics of special education, *Oxford Review of Education*, 31(1), pp. 119-134.
- ARMSTRONG, F. (2003). Difference, discourse and democracy: the making and breaking of policy in the market place, *International Journal of Inclusive Education*, 7(3), pp. 241-257.
- ARTILES, A. y DYSON, A. (2005). Inclusion, Education and Culture in Developed and Developing Countries, en: D. Mitchell (Ed) *Contextualising Inclusive Education: Evaluating old and new international perspectives*. London: Routledge.
- BARTON, L. (Ed.) (1988). *The Politics of Special Educational Needs*. London: Falmer Press.
- BARTON, L. y LANDMAN, M. (1993). The politics of integration: observations on the Warnock Report, en: R. Slee (Ed) *Is There a Desk With My Name On It? The Politics of Integration*. London: Falmer Press.
- BARTON, L. y TOMLINSON, S. (Eds.) (1981). *Special Education: Policy, practices and social issues*. London: Harper and Row.
- BARTON, L. y TOMLINSON, S. (Eds.) (1984). *Special Education and Social Interests*. London: Croom Helm.
- BENJAMIN, S. (2002). *The Micropolitics of Inclusive education: An ethnography*. Buckingham: Open University Press.
- BINES, H. (1986). *Redefining Remedial Education*. Beckenham: Croom Helm.
- BINES, H. (2000). Inclusive standards? Current developments in policy for special educational needs in England and Wales, *Oxford Review of Education*, 26(1), pp. 21-31.
- BOOTH, T. (1983). Integration and participation in comprehensive schools, *Forum*, 25(2), pp. 40-42.
- BOOTH, T. (2000). Reflection, en: P. Clough y J. Corbett (Eds.) *Theories of Inclusive Education*. London: Paul Chapman.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. y DYSON, A. (1998). England: inclusion and exclusion in a competitive system, en: T. Booth y M. Ainscow (Eds.) *From Them to Us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- CAMPBELL, C. (Ed.) (2002). *Developing Inclusive Schooling: Perspectives, policies and practices*. London: Institute of Education University of London.
- CLARK, C.; DYSON, A. y MILLWARD, A. (1995). Towards inclusive schools: mapping the field, en: C. Clark, A. Dyson y A. Millward (Eds.) *Towards Inclusive Schools?* London: David Fulton.
- CLOUGH, P. (2000). Routes to inclusion, en: P. Clough y J. Corbett (Eds.) *Theories of Inclusive Education*. London: Sage.
- CORBETT, J. (1996). *Bad-Mouthing: The language of special needs* (London, Falmer).
- CROLL, P. y MOSES, D. (2000). *Special Needs in the Primary School: One in five?* London: Cassell.
- CENTRO DE ESTUDIOS POR UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA (Centre for Studies on inclusive Education, CSIE) What is inclusion? (Bristol, CSIE), disponible en <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/csiefaqs.htm> (3-3-2006).
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS (Department of Education and Science, DES) (1978). *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (The Warnock Report)*. London: HMSO.

- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y EMPLEO (Department for Education and Employment, DfEE) (1997). *Excellence for All Children: Meeting special educational needs*. London: The Stationery Office.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y DESTREZAS (Department for Education and Skills, DfES) (2001a). *Inclusive Schooling: Children with special educational needs*. ref DfES/0774/2001. London: DfES.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y DESTREZAS (Department for Education and Skills, DfES) (2001b) *The National Literacy and Numeracy Strategies Intervention Programmes*. London: DfES.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y DESTREZAS (Department for Education and Skills, DfES) (2001c) *Special Educational Needs Code of Practice*. London: DfES.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y DESTREZAS (Department for Education and Skills, DfES) (2003). *Every Child Matters. Cm. 5860*. London: The Stationery Office.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y DESTREZAS (Department for Education and Skills, DfES) (2004). *Removing Barriers to Achievement: The government's strategy for SEN*. London: DfES.
- DINIZ, F. A. (2003). 'Race' and the discourse on 'inclusion', en: J. Allan (Ed) *Inclusion, Participation and Democracy: What is the purpose*. London: Kluwer Academic Publisher.
- DYSON, A. (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education, en: H. Daniels y P. Garner (Eds.) *World Yearbook of Education 1999: Inclusive Education*. London: Kogan Page.
- DYSON, A. (2002). Special needs, disability and social inclusion - the end of a beautiful friendship? en: B. Norwich (Ed) *Disability, Disadvantage, Inclusion and Social Inclusion: Special Educational Needs Policy Options Steering Group policy paper 3 (4.ª edición)*. Tamworth: NASEN.
- DYSON, A. (2005). Philosophy, politics and economics? The story of inclusive education in England, en: D. Mitchell (Ed) *Contextualising Inclusive Education: Evaluating old and new international perspectives*. London: Routledge.
- DYSON, A.; FARRELL, P.; GALLANNAUGH, F.; HUTCHESON, G. y POLAT, F. (2004). *Inclusion and Pupil Achievement*. London: DfES.
- DYSON, A. y MILLWARD, A. (2000). *Schools and Special Needs: Issues of innovation and inclusion*. London: Paul Chapman Publishers.
- EDELMAN, M. (1964). *The Symbolic Use of Politics*. Urbana: University of Illinois Press.
- ENGSTRÖM, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation, en: Y. Engeström, R. Miettinen, P. Raija-Leena, R. Pea, J. Seely Brown y C. Heath (Eds.) *Perspectives on Activity Theory (Learning in Doing: Social, Cognitive & Computational Perspectives)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GILLBORN, D. y MIRZA, H. S. (2000). *Educational Inequality: Mapping race, class and gender. A synthesis of research evidence for the Office for Standards in Education*. London: Ofsted.
- GOLBY, M. y GULLIVER, R. J. (1979). Whose remedies, whose ills? A critical review of remedial education, *Remedial Education*, 11(2), pp. 137-147.
- GULLIFORD, R. (1971). *Special Educational Needs*. London: Routledge y Kegan Paul.
- HAYTON, A. (Ed.) (1999). *Tackling Disaffection and Social Exclusion*. London: Kogan Page.
- LEVITAS, R. (1998). *The Inclusive Society? Social Exclusion and New Labour*. Basingstoke: Macmillan.
- LEVITAS, R. (2003). The idea of social inclusion, en *Social Inclusion Research Conference, 27-28 Marzo 2003* (El Consejo de Canadá de Mejora Social y Desarrollo de Recursos Humanos), disponible en: <http://www.ccsd.ca/events/inclusion/papers/rlevitas.htm> (2-3-2006).
- LEWIS, I. y VULLIAMY, G. (1980). Warnock or warlock? The sorcery of definitions: the limitations of the report on special education, *Educational Review*, 32(1), pp. 3 - 10.
- LEWIS, I. y VULLIAMY, G. (1981). The social context of educational practice: the case of special education, en: L. Barton y S. Tomlinson (Eds.) *Special Education: Policy, Practices and Social Issues*. London: Harper and Row.
- MCNEISH, D.; NEWMAN, T. y ROBERTS, H. (Eds.) (2002). *What Works for Children?* Buckingham: Open University Press.

- MITTLER, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education: Social contexts*. London: David Fulton.
- OLIVER, M. (1988). The social and political context of educational policy: the case of special needs, en: L. Barton (Ed) *The Politics of Special Educational Needs*. London: Falmer Press.
- OLIVER, M. (1990). *The Politics of Disablement*. London: Macmillan.
- PIJL, S. J.; MEIJER, C. J. W. y HEGARTY, S. (Eds.) (1997). *Inclusive Education: A global agenda*. London: Routledge.
- ROAF, C. y BINES, H. (Eds.) (1989). *Needs, Rights and Opportunities : Developing Approaches to Special Education*. London: Falmer Press.
- SLEE, R. (1998). High reliability organisations and liability students—the politics of recognition, en: R. Slee, G. Weiner y S. Tomlinson (Eds.) *School Effectiveness For Whom?* London: Falmer Press.
- SLEE, R.; WEINER, G. y TOMLINSON, S. (Eds.) (1998). *School Effectiveness for Whom? Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movements*. London: Falmer Press.
- STAKES, R. y HORNBY, G. (1997). *Change in Special Education: What brings it about?* London: Cassell.
- TEDDLIE, C. y REYNOLDS, D. (Eds.) (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.
- THOMAS, G. y DWYFOR DAVIES, J. (1999). England and Wales: competition and control -or stakeholding and inclusion, en: H. Daniels y P. Garner (Eds.) *World Yearbook of Education 1999: Inclusive Education*. London: Kogan Page.
- THOMAS, G. y LOXLEY, A. (2001). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Buckingham: Open University Press.
- TIMMINS, N. (2001). *The Five Giants: A biography of the welfare state*. London: Harper-Collins.
- TOMLINSON, S. (1982). *A Sociology of Special Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- TOMLINSON, S. (1985). The expansion of special education, *Oxford Review of Education*, 11(2), pp. 157 - 165.
- UNESCO (1994). *Final Report: World conference on special needs education: Access and quality*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1999). *Salamanca Five Years On. A Review of UNESCO Activities in the Light of the Salamanca Statement and Framework for Action. Adopted at the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2001). *Open File on Inclusive Education. Support Materials for Managers and Administrators*. Paris: UNESCO.
- SOCIAL EXCLUSION UNIT (SEU) (2001). *Preventing Social Exclusion*. London: Social Exclusion Unit.
- SOCIAL EXCLUSION UNIT (SEU) (2004). *Tackling Social Exclusion: Taking stock and looking to the future. Emerging Findings*. London: ODPM Publications.
- WARNOCK, M. (1999). If only we had known then...*Times Educational Supplement*. London.
- WARNOCK, M. (2005). *Special Educational Needs: A new look*. London: Philosophy of Education Society of Great Britain.
- WELTON, J. (1989). Incrementalism to catastrophe theory: policy for children with special educational needs, en: C. Roaf y H. Bines (Eds.) *Needs, Rights and Opportunities: Developing approaches to special education*. London: The Falmer Press.
- WENGER, E. (1999). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sobre el autor

Alan Dyson
 University of Manchester
 Professor of Education in the University of Manchester.
 Co-direct the Centre for Equity in Education (with Mel Ainscow)