

La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo?¹

Special education in the era of inclusion: The end of special education or a new beginning?

Lani Florian*

Resumen

El presente artículo analiza desde una perspectiva crítica los múltiples problemas y desafíos que enfrenta la educación especial ante los planteamientos actuales de la educación inclusiva. Aun cuando reconoce las aportaciones de la educación especial y el papel que ha jugado en la educación de los estudiantes con discapacidad, fundamenta la necesidad de reimaginar su rol, para lo cual es necesario tener muy claro que el acceso a una educación de calidad para todos los alumnos es una cuestión de derechos e implica desafiar la idea de muchos maestros que las capacidades de aprendizaje son inmutables, superando el enfoque que destaca las diferencias por la búsqueda de formas de enseñanza que aseguren que todos los alumnos aprendan. Finalmente, propone la pedagogía inclusiva como un enfoque que trasciende los conceptos de educación especial y educación regular, pues se basa en el proceso de proporcionar apoyo a todos, teniendo en cuenta las diversas de características y necesidades de aprendizaje de cada uno.

Palabras clave: educación especial, necesidades educativas especiales, inclusión, pedagogía inclusiva

Abstract

This article analyzes from a critical perspective the many problems and challenges facing special education current approaches to inclusive education. While recognizes the contributions of special education and the role it has played in the education of students with disabilities , supports the need to re-imagine their role , for which it is necessary to have clear that the access to quality education for all learners is an issue of rights, to defy the idea of many teachers that students have immutable learning abilities and to search for the learning of all students instead of maintaining the approach that highlights the differences. Finally proposes the inclusive pedagogical approach as transcending the concepts of special and regular education, because it is based in the process to provide support for everyone, taking into account the diverse learning characteristics and needs of each.

Keywords: special education, special educational needs, inclusion, inclusive pedagogy

¹ Este artículo fue publicado con anterioridad en inglés en: *The Psychology of Education Review*, Vol. 34, No. 2, pp. 22-29 Autumn, 2010. Traducido al español por Larisa Loera de García y Araceli Martínez Ramírez.

* Catedrática de la Universidad de Edinburgo, Escocia

En años recientes, se ha visto a la educación especial como un sistema educativo paralelo o separado a aquél que se proporciona a la mayoría de las niñas y niños, y este sistema ha sido desafiado por las ideas de la inclusión, en la cual se considera que todos los niños deben formar parte del mismo sistema educativo. Existe un creciente reconocimiento de que los modelos tradicionales basados en las necesidades educativas especiales (NEE), que proporcionan servicios “diferentes” o “adicionales” a los proporcionados a otros niños de edad similar, son injustos porque conllevan a la segregación y perpetúan la discriminación. Los múltiples problemas de la educación especial están bien documentados e incluyen un amplio rango de problemas, entre los cuales se incluyen la identificación y clasificación (Florian & McLaughlin, 2008), el trato diferencial basado en clases sociales (Dyson, 1997), sobrerrepresentación de minorías étnicas (Gillborn & Youdell, 2000; Donovan & Cross, 2002), prejuicios institucionales (Harry & Klinger, 2006) y la propia estructura del sistema educativo (Youdell, 2006), por nombrar algunas. Durante los últimos 40 años se han hecho muchas críticas a la educación especial en la literatura (ver, por ejemplo, Ainscow, 1991; Dunn, 1968; Tomlinson, 1982; Skrtic, 1991; Sleeter, 1986; Thomas & Loxley, 2001). A pesar de lo anterior, hay una buena evidencia histórica (Winzer, 2007) de que sin un tratamiento especial (por ejemplo una legislación antidiscriminación, delimitación de los recursos, provisión de especialistas de apoyo), les es negada a los estudiantes con discapacidad la oportunidad de una inclusión significativa y total en las actividades de la vida cotidiana, porque la discapacidad es algo que por definición limita el funcionamiento, a menos que sea mediada de alguna manera. Así, nos enfrentamos a lo que Martha Minow (1990) ha llamado el dilema de la diferencia, donde la intervención especial es un remedio para la diferencia pero, a la vez, propicia una perpetuación del estigma asociado a ella. Este dilema también ha sido bien documentado en la literatura (Artiles, 1998; Dyson, 2001; Florian, 2007; Norwich, 2008).

Desde la década de los 90's, los países del Reino Unido, como muchos otros países, han estado trabajando para mejorar el acceso de los estudiantes con discapacidad y/o NEE a la educación regular. Sin embargo, el progreso ha sido lento y desigual. Como se ha explicado en una encuesta reciente sobre necesidades educativas especiales y confianza parental (Lamb Inquiry on Special and Educational Needs and Parental Confidence), mientras muchos niños son bien atendidos y tienen buenos avances, muchos otros tienen una experiencia menos positiva, y para algunas familias puede convertirse en una batalla asegurarles el apoyo educativo apropiado (DCSF, 2009). Durante el periodo del Partido Laborista (1997-2010), el gobierno británico promovió la política de educación inclusiva, pero mantuvo las políticas para las necesidades especiales, que siguen basándose en enfoques tradicionales (identificación y evaluación de las necesidades individuales, planes educativos individuales y apoyo especializado para aquellos alumnos que lo demanden. Como resultado de ello, la orientación estaba basada simultáneamente en enfoques tradicionales individualistas, como el uso del *kit de herramientas SEN* (DfES, 2001), y enfoques totalmente inclusivos como el uso del *Líder en Inclusión* (DfES, 2005). Por consiguiente, mientras ha habido llamados para implementar la educación inclusiva, aun permanece firmemente en su lugar la creencia de que los estudiantes con discapacidad necesitan protección especial.

Esta situación no es única para los países del Reino Unido. En la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se aborda en el Artículo 24 el tema de la educación (ONU, 2006). Este artículo señala que el Estado deberá asegurar “un sistema educativo inclusivo en todos los niveles”, que “las personas con discapacidad reciban el apoyo requerido dentro del

sistema de educación regular, para garantizar una educación efectiva”, y que la capacitación esencial para el personal de educación básica “debe incorporar una mayor conciencia sobre la discapacidad, el uso de modos y medios de comunicación aumentativos y alternativos apropiados; técnicas y materiales educativos diferentes y apropiados para apoyar a las personas con discapacidad”. Aquí, se considera a la disponibilidad de apoyos especializados como un aspecto importante de la educación inclusiva. Pero ¿cómo puede proporcionarse apoyo especializado sin mantener la segregación y la discriminación? ¿Hay un futuro para la educación especial en la respuesta a esta pregunta?

¿Debe la educación especial ser especial?

Por mucho tiempo, se han hecho preguntas sobre qué es lo especial en la educación especial. Distintas revisiones han resumido trabajos que abordan esta cuestión, incluidos el realizado por Cook y Schirmer (2003) en la literatura americana, el de Lewis y Norwich (2005) en Reino Unido, acerca de la pedagogía especializada, y el de Davis y Florian (2004) en técnicas de enseñanza y los enfoques usados para los estudiantes con NEE. Davis y Florian señalan que, independientemente del tipo de discapacidad o de la categoría de la necesidad específica, se recomiendan las mismas estrategias de enseñanza. Cook y Schirmer encontraron muy poco que fuera esencial “en el contenido de (las) prácticas particulares efectivas que hicieran especial a la educación especial” (p.202). Lewis y Norwich llegaron a una conclusión similar y sugirieron que las estrategias de enseñanza fueran organizadas a lo largo de un continuo de alta a baja intensidad. Los tres análisis concluyen que, en la enseñanza de niños con discapacidad y otras necesidades educativas especiales, el énfasis debe radicar en la aplicación de una estrategia de enseñanza más que en el uso de una estrategia diferente. Esto es importante porque debilita el argumento de que diferentes estrategias de enseñanza son diferencialmente efectivas con diferentes tipos de alumnos, una justificación presente desde hace mucho tiempo y que promueve la continuación de una educación especial basada en la categorización de los estudiantes.

Es importante puntualizar que este descubrimiento –que el uso de estrategias de enseñanza diferentes no es significativamente efectivo con diferentes tipos de estudiantes- no significa que no existan diferencias educativas relevantes entre los estudiantes. Tampoco significa que no haya necesidad de apoyos especializados en la enseñanza relacionados con discapacidades específicas, por ejemplo la enseñanza del Braille o la lengua de señas. Sin embargo, como en el caso de las adecuaciones al espacio físico, inicialmente diseñadas para mejorar la accesibilidad de personas con discapacidad motora, las mejoras en la accesibilidad tienen beneficios para todos. Por ejemplo, las rampas en las esquinas de las calles ayudan tanto a quien empuja una carriola como a quien usa silla de ruedas. De forma similar, las estrategias de enseñanza y las intervenciones que han sido diseñadas para atender a una discapacidad en específico o a una necesidad educativa especial han resultado benéficas para otros. El uso de la lengua de señas, por ejemplo, puede mejorar las habilidades lingüísticas de los niños sin deficiencias auditivas (Daniels, 2001). Hegarty (2007) nos recuerda que “los procedimientos desarrollados originalmente para la educación especial han sido tomados y adaptados para el beneficio de un gran número de estudiantes que no caen dentro del ámbito de la educación especial” (p.535).

El problema aquí recae en la distinción entre la enseñanza especializada como un aspecto de la educación especial y la forma en que se proporciona dicha enseñanza. A menudo, las maneras

de prestar los servicios en las que se separa al alumno del resto del grupo, se justifican con el argumento de que con ellos se lleva a cabo la enseñanza especializada. Sin embargo, como se ha mencionado, algunos estudios sobre enseñanza especializada sugieren que lo sobresaliente en la enseñanza de niños con discapacidad y otras NEE es lo que Vaughn y Linan-Thompson (2003) han llamado la entrega de la instrucción. Nuevamente, el énfasis está en cómo la estrategia de enseñanza se ha modificado o adaptado más que en el uso de diferentes estrategias que han sido efectivas con otros. Con el tiempo, se ha hecho cada vez más claro que la selección de una estrategia de enseñanza tiene más que ver con lo que se está enseñando que con quien está aprendiendo o dónde está siendo implementada. Así, más que pensar en las diferencias entre los alumnos, es más útil pensar en términos de los logros del aprendizaje. De hecho, muchos maestros y especialistas hacen eso en la práctica. El punto clave es que las estrategias usadas por los maestros de alumnos con necesidades educativas especiales no son diferentes a las estrategias usadas en las aulas por maestros regulares (y viceversa), aun cuando la aplicación pueda ser diferente. Por lo tanto, el argumento de que los maestros regulares no tienen las habilidades necesarias para enseñar a los alumnos con necesidades educativas especiales, una razón frecuentemente usada para excluir estudiantes con NEE de las aulas regulares, podría y debería ser cuestionado.

Habiendo dicho esto, no quisiera sugerir un argumento que señale que se puede enseñar a los grupos de estudiantes sin considerar a los individuos, o argumentar que “una buena enseñanza es una buena enseñanza”, o sugerir que los maestros regulares pueden enseñar a todos los alumnos sin ningún tipo de apoyo. En su lugar, desearía argumentar que los maestros están constantemente respondiendo a las diferencias individuales de los estudiantes dentro del contexto de salón de clases. Pregúntese a cualquier maestro sobre su clase y no tomará mucho tiempo antes de que empiece a hacer distinciones entre sus estudiantes. Podría hablar de niñas y niños, aquellos alumnos que se destacan y los que son muy callados, aquéllos que deben sortear muchas dificultades y los que son privilegiados, que pertenecen a minorías étnicas, que son aprendices de una segunda lengua, etc. Cada salón de clases es diverso y los maestros esperan que existan diferencias entre los estudiantes. Los maestros toman en cuenta todo tipo de diferencias en su práctica diaria. Las diferencias educativas de los alumnos se pueden encontrar en sus respuestas a tareas y actividades, más que en los criterios diagnósticos que son utilizados para categorizar a los estudiantes para determinar si son elegibles para apoyo adicional y por lo tanto, convertirlos en una responsabilidad que va más allá de las labores del maestro de clase. Los estudiantes varían en muchas dimensiones y los maestros están tomando múltiples decisiones constantemente sobre cómo responder a todas estas diferencias. Las diferencias en sí mismas son una cuestión de grado, más que de distinciones categóricas. Los maestros saben que lo que funciona para la mayoría de los alumnos puede no funcionar para algunos, dependiendo de las circunstancias. Es aquí donde radica la dificultad para articular lo que es característico sobre la educación especial.

Cuando un alumno comienza a experimentar dificultades de aprendizaje, y éstas se definen como discapacidad o necesidades educativas especiales, se inicia la respuesta tradicional, histórica y sistémica de separarlo. Cuando la magnitud de la dificultad excede la capacidad del maestro para actuar con confianza, se asume que el alumno necesita un maestro especial o un tratamiento especializado. El acto de obtener este apoyo requiere que el alumno sea identificado como alguien que tiene una dificultad, además de ser señalado como diferente del resto de los estudiantes. Recientemente se ha sugerido que es una aseveración sin fundamento que identificar las diferencias

(mediante la reubicación de los estudiantes en escuelas especiales y el uso de etiquetas como “discapacidad”) es necesariamente humillante, ya que no hay razones de peso para que “un alumno se sienta humillado por etiquetas del tipo ‘educación especial’ y ‘discapacidad’” (Cigman, 2007, p775). El problema radica en que estas señalizaciones de diferencia están asociadas con bajos niveles educativos y pobres resultados post educativos (más bajos niveles de rendimiento, más altos índices de desempleo, etc), y mucha gente es humillada no sólo por ser etiquetada, sino por las consecuencias que se asocian a dichas etiquetas. Por supuesto que las fallas en la experiencia educativa o los juicios sobre nuestras propias habilidades pueden ser humillantes para cualquiera que las experimente, sin importar si son etiquetados o en donde tenga lugar dicha humillación. Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, hay evidencia de que para los estudiantes de niveles socioeconómicos bajos y/o pertenecientes a alguna minoría étnica, como los niños Afro caribeños y los que están aprendiendo inglés, la estructura escolar los discrimina en formas que llevan a su sobrerrepresentación en la educación especial.

Es extremadamente sorprendente, entonces, que existan debates sobre lo que debe ser considerada como una adecuada respuesta educativa a la discapacidad u otras dificultades del aprendizaje y el grado en que estas respuestas reproducen o aminoran los problemas que se pretende resolver. Dichos debates han consumido mucha energía de los profesionales de la educación en los últimos años. Los académicos están ahora divididos en lo que Gallagher (2004) ha llamado las posturas empiricista y constructivista de la discapacidad y las necesidades educativas especiales, y lo que Cigman ha llamado puntos de vista universalista y moderado de la educación inclusiva. Estos debates han derivado en la polarización y confusión sobre el rol de los maestros especiales y la cuestión de si hay un futuro o no para la educación especial. Los maestros están atrapados en el dilema de la diferencia.

¿Podemos vislumbrar el fin de la educación especial?

Mientras continúan debatiéndose las múltiples tensiones entre la educación especial y la educación inclusiva, los dos conceptos se mantienen fuertemente vigentes tanto en las políticas educativas como en las prácticas. La eliminación conceptual de las necesidades especiales tanto como una forma de proporcionar el servicio, así como de una manera de describir a los niños, ha sido vislumbrado por los críticos de la educación especial (Gabel, 2005), los inclusionistas (Slee, 2007), y los activistas en favor de la discapacidad (Campbell & Oliver, 2000), pero esto no ha ocurrido. Esto es porque el cambio que se requiere para poner fin a las necesidades especiales depende, como muchos lo han comentado, de una reestructuración radical de los fundamentos de la escolarización. Esto ha sido muy difícil de instigar. En la educación, las necesidades especiales son a su vez un resultado y una parte de la estructura organizacional de los sistemas escolares, basados en la idea de que lo normal (como se expresa en la curva normal) se ha vuelto natural en la educación (Hart, 1998, Thomas and Looley; Fendler & Muzaffar, 2008). Recientemente Nussbaum (2004) puntualizó que en lo que respecta a las personas con discapacidad, la idea de normalidad está vinculada a dos ideas muy diferentes entre sí: frecuencia estadística (usual e inusual) y una concepción normativa de lo bueno (propio e impropio, apropiado e inapropiado). Nussbaum cuestionó la vinculación de estas ideas, pues hay muchísimos ejemplos de cosas que son típicas y que pueden no ser buenas y cosas que no son muy usuales y que son buenas. Su respuesta fue que

el concepto de “normal” es una construcción que permite a las personas protegerse a sí mismas de las imperfecciones de las que se sienten profundamente avergonzadas. En *Reimaginando la educación especial* (Florian, Op. Cit.) he sugerido que si este fuera el caso, entonces sin importar qué derechos educativos protege la educación especial, o qué se consigue para los individuos, nunca podrá ser “bueno”, ya que mientras permanezca el énfasis en la diferencia, lo “normal” puede ser defendido como un estándar apropiado. Más aun, mientras lo “normal” sea defendido como un estándar apropiado, los llamados para dar fin a la educación especial nunca prosperarán.

Por ejemplo, cada definición de educación especial y de necesidades educativas especiales (incluyendo la definición escocesa de “apoyo adicional”) de las que yo conozco, están basadas en una versión de la idea de que lo que proporciona la escuela debe satisfacer las necesidades de la mayoría de los estudiantes, mientras que unos cuantos en los extremos de la distribución normal tal vez requieran algo adicional o “diferente” de lo que está disponible ordinariamente. En este sentido, la educación especial, como se concibe actualmente, refuerza los argumentos que dieron origen al pensamiento basado en la curva normal. Como lo apunta Youdell:

“... se puede argumentar que mientras las Necesidades Educativas Especiales se encuentren frecuentemente en los extremos² de la educación, es en este lugar, en los límites, que las Necesidades Educativas Especiales se definen y así aseguran la continuidad del centro normativo³ de la educación” (p. 22).

Para muchos, esto ha sido suficiente para vislumbrar o al menos predecir el fin de la educación especial. Sin embargo, tal vez es un error el focalizarse solamente en los problemas de la educación especial y pedir su desaparición. Después de todo, es un instrumento del centro normativo.

Richard Ford (2005) usó el término de discurso de las diferencias para describir un conjunto de creencias, conversaciones y prácticas interconectadas que se refuerzan mutuamente y que se difunden socialmente. Este autor mostró cómo estos discursos, aunque útiles, también resultan problemáticos, ya que se coluden para afirmar medidas que, sin querer, afirman lo que pretenden criticar. Así las críticas a la educación especial, realizadas por maestros especiales, inclusionistas (me cuento a mí misma en este grupo) y los activistas en favor de la discapacidad también se enfrentan al dilema de la diferencia, ya que la crítica a la educación especial también tiende a afirmar el centro normativo de la curva normal. Los llamados para terminar la educación especial alejan nuestra mirada del fracaso de la educación regular para proporcionar lo que todos necesitan.

De cualquier manera, aquéllos que trabajan en la educación especial, no pueden ignorar los problemas que existen. Mientras que quizá no sean capaces de cambiar la estructura del sistema escolar, ellos pueden trabajar para reducir los efectos negativos de los problemas estructurales asociados a la educación especial. Previamente he sugerido:

“(a) una mayor claridad sobre el cumplimiento del derecho a la educación, (b) desafiar las creencias deterministas acerca del concepto de la capacidad y (c) un cambio en el

² En los extremos de la curva normal (nota del traductor)

³ Por centro normativo la autora se refiere a la media de la distribución de la curva normal, que se localiza en el centro de la curva (nota del traductor).

enfoque que va de las diferencias entre los alumnos hasta el aprendizaje de todos, estas tres cosas permiten establecer una agenda para las necesidades educativas especiales que pueda cambiar lo que es la educación especial y lo que puede llegar a ser en el futuro”.

Lograr lo anterior requiere que los así llamados maestros de educación especial diferencien entre los distintos servicios educativos o formas de atención y la enseñanza y el aprendizaje que se produce en ellos cuando piensan en cómo hacer su trabajo. Al igual que con los espacios de aprendizaje formal, los servicios educativos o formas de atención, son los contextos en los que se lleva a cabo el aprendizaje y la enseñanza. El hecho de que los servicios educativos para las necesidades especiales se hayan organizado históricamente en función de tipos de discapacidad o severidad, no implica que así deba hacerse en el futuro, particularmente a la luz de lo que ahora se conoce sobre las estrategias de enseñanza. Lo verdaderamente importante es qué hacen los maestros de educación especial y cómo lo hacen, no en dónde lo hacen.

En segundo lugar, ambos, los maestros regulares y los maestros especiales necesitan entender que solamente cuando la magnitud de las dificultades experimentadas por un alumno excede la capacidad de los docentes para saber cómo responder, que ese alumno tiene necesidades especiales o necesidades adicionales. Por lo tanto, cuando un alumno tiene dificultades, los maestros necesitan entender qué necesitan hacer para apoyarlo. Cuando se trabaja con los especialistas es para apoyar a los esfuerzos de los docentes para asegurar que el alumno está significativamente comprometido en las actividades que se realizan en el salón de clases. La característica distintiva de estas prácticas es el esfuerzo por evitar marcar a algunos alumnos como diferentes. Esto se discute de manera más amplia más adelante.

Por último, el final de una educación especial tradicional representa también el final de lo que consideramos injusto sobre los arreglos actuales. Esto no significa ni debe significar que los maestros y alumnos se las tengan que arreglar solos, sin ningún tipo de apoyo. Un nuevo comienzo para la educación especial consiste en reimaginar el uso del apoyo: lo que realmente importa es la forma en que los maestros responden a las diferencias individuales cuando enseñan a todo el grupo, las decisiones que toman sobre el trabajo grupal y cómo utilizan el conocimiento de los especialistas. Propiciar este cambio cultural es un trabajo imprescindible para el área de la educación especial. Los problemas estructurales del pasado no deben determinar el futuro.

¿Un futuro para la educación especial?

Mientras que el posicionamiento de las necesidades educativas especiales como un problema de injusticia ha remarcado el dilema de acceso y equidad inherentes a los sistemas educativos que se basan en el pensamiento de la curva normal, y las diferentes formas de apoyos para diferentes tipos de alumnos han dado lugar a la necesidad de dismantelar la educación especial, es necesario hacerse muchas preguntas sobre qué es lo que va a remplazarla. Aun cuando los sistemas educativos fuesen radicalmente reestructurados, ¿cómo podrían los maestros emprender la tarea de apoyar a todos sus alumnos? ¿Existe un futuro para una nueva forma de apoyo para todos (estudiantes y maestros de aula)?

Durante los últimos años, un grupo de colegas en Inglaterra y Escocia ha estado desarrollando el concepto de pedagogía inclusiva (Florian & Kershner, 2009; Florian & Black-Hawkins, 2010) como un enfoque que se distingue de los conceptos anteriores de educación especial y educación inclusiva, y que se basa en el proceso de proporcionar apoyo para todos, diferenciando para algunos. Al enfocarse en cómo los logros en el aprendizaje se consiguen mediante la participación en el aula, el enfoque de la pedagogía inclusiva reconoce las diferencias individuales entre los alumnos pero evita los problemas y el estigma asociados con la identificación de algunos alumnos como diferentes. Por un lado, no se busca la identificación directa de las necesidades educativas especiales o adicionales, sino que se enfoca en lo que puede hacerse en la práctica en el aula y abre un nuevo camino para los maestros de educación especial y los regulares, al trabajar colaborativamente para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.

Como una nueva forma de trabajo, la pedagogía inclusiva comienza con un cambio en el pensamiento pedagógico: de un enfoque que trabaja para la mayoría de los alumnos, además de proporcionar algo “adicional” o “diferente” para quienes que experimentan dificultades (algunos), por un enfoque que proporcione oportunidades de aprendizaje ricas y que sean suficientemente accesibles para todos, de tal forma que todos los alumnos sean capaces de participar en la vida del aula. Nuestros estudios sobre maestros comprometidos a desarrollar prácticas más inclusivas nos han proporcionado una rica base de estrategias prácticas que pueden ser utilizadas para apoyar la educación inclusiva (Black-Hawkins & Florian, 2010; Florian & Black-Hawkins, 2010).

Debido a que el artículo 24 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, promueve un interés renovado por la educación inclusiva, el debate sobre cómo asegurar que “las personas con discapacidad reciban los apoyos necesarios dentro de los sistemas educativos generales” continuará. Para evitar los problemas del pasado se necesitan nuevas formas de trabajo en la educación especial. Los profesores de educación especial tiene un rol muy importante para promover y apoyar la participación y el éxito de todos los estudiantes; sin embargo, esto requiere, ambiciona y compromete a cuidar el aprendizaje de todos los alumnos y no solo de algunos. Hacer esto requiere de nuevas formas de trabajo por parte de los maestros de educación especial y éstas deben ser emprendidas a pesar de las barreras políticas que siguen vigentes.

Bibliografía

- Ainscow, M. (1991). *Effective schools for all*. London: David Fulton.
- Artiles, A. J. (1998). The dilemma of difference: Enriching the disproportionality discourse with theory and context. *The Journal of Special Education*, 32(1), 32-36.
- Black-Hawkins, K. & Florian, L. (2010). *Teachers' craft knowledge of their inclusive practice: A theoretical and methodological exploration*. (University of Cambridge, unpublished manuscript, submitted for publication).
- Cigman, R. (2007). A question of universality: Inclusive education and the principle of respect. *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 776-7793.
- Campbell, J. & Oliver, M. (2000). *Disability politics: Understanding our past, changing our future*. London: Routledge.
- Cook, B.G. & Schirmer, B.R. (2003). What is special about special education? Overview and analysis. *The Journal of Special Education*, 37(3), 200-204.

- Daniels, M. (2001). *Dancing with words: Singning for hearing children's literacy*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Davis, P. & Florian, L. (2004). *Teaching strategies and approaches for children with special educational needs: A scoping study*. Research Report 516. London: DfES.
- DCFS (2009). *Lamb Inquiry: Special educational needs and parental confidence*. London: DCFS. Retrieved 15 February 2010 from: www.dcsf.gov.uk/lambinquiry/related.shtml
- DfES (2005). *Leading on inclusion*. DfES 1183-2005 G. London: HMSO
- DfES (2001). *SEN lodkit*. DfES 0558-2001. Retrieved 15 February 2010 from: <http://publications.teachernet.gov.uk/default.aspx?PageFunction=productdetails&PageMode=publications&ProductId=DfES+0558+2001>
- Donovan, S. & Croos, C. (2002). *Minority students in special and gifted education*. Washington, DC: National Academy Press.
- Dunn, L.M. (1968). Special education for the mildly retarded: Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35(1), 5-22.
- Dyson, A. (2001). Special needs in the 21st century: Where we've been and where we're going. *British Journal of Special Education*, 24(4), 152-157.
- Fendler, L. & Muzaffar, I. (2008). The history of the bell curve: Sorting and the idea of normal. *Educational Theory*, 58(1), 63-82.
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2010). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*. First published on 20 July 2010. (iFirst).
- Florian, L. & Kershner, R. (2009). Inclusive pedagogy. In H. Daniels, H. Lauder & J. Porter (Eds). *Knowledge, values and educational policy: A critical perspective* (pp. 173-183). London: Routledge.
- Florian, L. & McLaughlin, M.J. (Eds.). (2008). *Disability classification in education: Issues and perspectives*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Florian, L. (Eds.) (2007). *The Sage Handbook of Special Education*. London: Sage.
- Ford, R.T. (2005). *Racial culture: A critique*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Gabel, S. (Ed.) (2005). *Disability studies in education: Readings in theory and method*. New York: Peter Lang.
- Gallagher, D. (2004). *Challenging orthodoxy in special education: Dissenting voices*. Denver, CO: Love Publishing.
- Gillborn, D. & Youdell, D. (2000). *Rationing education: Policy practice, reform and equity*. Buckingham: Open University Press.
- Hart, S. (1998). A sorry tail: Ability, pedagogy and educational reform. *British Journal of Educational Studies*. 46(12). 153-168.
- Harry, B. & Klingner, J. (2006). *Why are so many minority students in special education? Understanding race and disability in schools*. New York: Teachers College Press.
- Hegarty, S. (2007). Special education and its broader contribution to the broader discourse of education. In L. Florian (Ed.). *The Sage Handbook of Special Education* (pp.7-20). London: Sage.
- Lewis, A. & Norwich, B. (Eds.) (2005). *Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Mercer, J. (1973). *Labelling the mentally retarded: Clinical and social system perspectives on mental retardation*. Berkely, CA: University of California Press.
- Minow, M. (1990). *Making all the difference: Inclusion, exclusion and American law*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of difference: international perspectives and future directions*. London: Routledge.
- Nussbaum, M.C. (2004). *Hiding from humanity: Disgust, shame and the law*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sleeter, C.E. (1986). Learning disabilities: The social construction of a special education category. *Exceptional Children*, 53(1), 46-54.
- Vaughn, S. & Linan-Thompson, S. (2003). What is special about special education for students with learning disabilities? *The Journal of Special Education*, 37(3), 140-147.
- Skrtic, T.M. (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver, CO: Love Publishing.
- Slee, R. (2007). Inclusive schooling as a means and end of education? In L. Florian (Ed.), *The Sage Handbook of Special Education* (pp.160-174). London: Sage.
- Tomlinson, S. (1982). *A sociology of special education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Thomas, G. & Loxley, A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Buckingham: Open University Press.
- UN (2006). United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Accessed 30 May 2010 from: www.un.org/disabilities/default.asp?id=284
- Vaughn, S. & Linan-Thompson, S. (2003). What is special about special education for students with learning disabilities? *The Journal of Special Education*, 37(3), 140-147.
- Winzer, M.A. (2007). Confronting difference: An excursion through the history of special education. In L. Florian (Ed.), *The Sage Handbook of Special Education* (pp.21-33). London: Sage.
- Youdell, D. (2006). *Impossible bodies, impossible selves: Exclusion and student subjectivities*. Dordrecht: Springer.