

**Calidad y equidad educativa:**

**La educación inclusiva como derecho. Relatividad y retos.**

**Manuel Ávila Cañadas.**

**Valencia, 14 de diciembre de 2017**

## **INDICE:**

- I. Educación inclusiva: derecho, relatividad, retos.**
  - 1. La educación inclusiva y de calidad un derecho de todos.
  - 2. Educación especial e inclusión educativa, un largo camino hacia la normalización, nuevos conceptos y paradigmas.
  - 3. Diversidad de alumnado, relatividad de las dificultades y barreras para la participación.
  - 4. El reto: la escuela para todos.
  
- II. Barreras para la inclusión educativa.**
  - 1. En la Administración Educativa.
  - 2. En la Organización Escolar.
  - 3. En los Profesores y otros agentes educativos.
  
- III. La evaluación como instrumento**
  - 1. Evaluación para la rendición de cuentas.

## **Bibliografía**

## I. Educación inclusiva: derecho, relatividad y retos.

### 1. La educación inclusiva y de calidad un derecho de todos.

***“Todos los niños y jóvenes del mundo tienen derecho a la educación, no son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a cierto tipo de niños”***

***Bengt Lindqvist<sup>1</sup>***

Hablar hoy de Educación, resulta complejo. No hay país en que el tema no sea epicentro de problemas, de debate, de polémica. Sobre ella no existe una concepción única, ya no se corresponde con la consideración tradicional de instrucción y en su complejidad inciden aspectos sociales, económicos y políticos.

Para muchos la educación se vincula a escolarización, a la educación escolarizada y no todos los que opinan sobre ella tienen una concepción de la educación como proceso de formación global, sumativo, interactivo y permeable a los distintos contextos e influencias directas e indirectas a las que se somete el alumnado.

De otra parte, los problemas a los que se enfrentan los sistemas educativos de los países de nuestro entorno son muy semejantes. Ante ellos, porque existen modos diferentes de entender el papel social de la educación, desde posiciones ideológicas diferenciadas, a veces antagónicas, se nos presentan soluciones y alternativas también distintas para abordar y responder a las necesidades ciudadanas en materia de educación.

El sistema y modelo educativo que se preconiza, tiene mucho que ver con el modelo social que se defiende. En los sistemas educativos se reflejan al concretar los principios de equidad y calidad, inclusión, acceso en igualdad, permanencia, promoción, selección, participación social en la programación y gestión del servicio educativo, requisitos mínimos de los centros, descentralización administrativa, autonomía pedagógica de los centros, niveles decisorios de la participación de las familias en los centros, gratuidad, subsidiariedad o complementariedad de los servicios educativos, capacidad de elección de centros, acceso a la información, rendición de cuentas evaluación de centros y evaluación del sistema.

“En lo que atañe a la educación, que es nuestra prioridad absoluta, queremos promover una educación para todos de calidad. El desafío fundamental consiste en construir sociedades más inclusivas, justas e igualitarias, a través del desarrollo de sistemas educativos de calidad, más inclusivos y más sensibles a la enorme diversidad de necesidades de aprendizaje que surgen a lo largo de toda la vida”<sup>2</sup>

La educación, que se ha ido configurando progresivamente como un derecho básico, es sin duda una obligación y una responsabilidad necesariamente compartida por todos los agentes concernidos: los poderes públicos, las familias, la institución escolar, los profesionales, los propios alumnos y la sociedad civil.

En épocas no tan lejanas, por insuficiencia de dotación económica, y por la concepción política sobre las personas con discapacidad y sobre los colectivos en situación de desventaja, el Estado hizo dejación de sus responsabilidades, abandonando la educación de estos colectivos en manos de particulares, de instituciones privadas y en instituciones benéficas. Así, hasta tiempos recientes, la educación era más privilegio de unos pocos que derecho de todos.

Desde la promulgación de la Constitución Española (C. E.), reconocida la igualdad ante la ley, se reconoce a todos los derechos a la educación y se encomienda a los poderes públicos que promuevan las condiciones para que este derecho sea disfrutado en condiciones de igualdad por todos los ciudadanos.

Desde esa perspectiva, y la declaración de los derechos de las personas con discapacidad,... *“se ha de entender que hoy el derecho a la educación se denomina derecho a la educación inclusiva de calidad, que supone que todos los niños y niñas, con o sin discapacidad, han de ejercer su derecho a la educación en los mismos centros*

<sup>1</sup> UNESCO y MEC. (1995). DECLARACIÓN DE SALAMANCA Y MARCO DE ACCIÓN SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. Conferencia Mundial de Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Página 12. Ministerio de Educación y Ciencia .Madrid

<sup>2</sup> UNESCO. 2008. Koichiro Matsuura Director General

*educativos; para lo que el reconocimiento y protección del derecho a la educación se ha de plantear desde el diseño universal, atendiendo a las diferentes necesidades educativas de todos los niños y niñas, garantizando las condiciones de accesibilidad universal que permitan su ejercicio por todos en igualdad de condiciones, y realizando, en su momento y cuando se precisen, los ajustes razonables que sean necesarios para los casos particulares que se presenten. Esta educación será la única que hará posible la construcción de una sociedad más justa con la posible consecución de los objetivos esenciales de la educación por todos los niños y las niñas: que todos alcancen al máximo nivel posible el libre desarrollo de sus propias personalidades y se formen en los valores del modelo de los derechos humanos”.*<sup>3</sup>

No obstante, debemos advertir que la educación inclusiva, en la etapa obligatoria al menos, no se asegura desde la ordenación legislativa si, al mismo tiempo, no se materializan los recursos que hacen posible el cumplimiento de los principios que define y no se garantizan las prácticas educativas que orientan.

Los principios que orientan la equidad no pueden limitarse por la insuficiencia de recursos, pues ello modifica de modo sustantivo las condiciones para la permanencia y promoción en el sistema educativo; o, en otros casos, produce la escolarización de alumnado en sistemas más restringidos, o segregados tal y como les sucede a muchos de los alumnos de la educación primaria que se ven excluidos después en la educación secundaria.

## **2. Educación especial e inclusión educativa, un largo camino hacia la normalización, nuevos conceptos y paradigmas.**

Como consecuencia de los movimientos sociales en lucha contra la eliminación de prácticas de segregación y discriminación de los colectivos más vulnerables y en situación de desventaja y exclusión social, la educación se ha ido desarrollando como un derecho básico, y es desde la promulgación de la **Constitución Española** cuando se reconoce a todos el derecho a la educación y se encomienda a los poderes públicos que promuevan las condiciones para que este derecho sea disfrutado en condiciones de igualdad por todos los ciudadanos.

A partir de ese momento se iniciaron políticas educativas activas en pro de la integración de colectivos en desventaja y se reconocía; de una parte, que la desigualdad ante el Sistema Educativo en que se encuentran determinadas personas por razón de su capacidad económica, nivel social o lugar de residencia, y ello reclamaba que la política educativa tuviese una proyección compensatoria e integradora; y de otra, y en relación con las personas con discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, o por inadaptación, se planteaba la necesidad de adoptar soluciones más acordes con la dignidad, necesidades e intereses de las mismas; promoviendo la integración completa o parcial en el Sistema Educativo ordinario, facilitada o posibilitada a través de apoyos individualizados específicos, prestados por personal especializado y solo cuando las capacidades del sujeto no han permitieran dicha inserción, se ha recurrido a su escolarización en centros específicos.

Con la **Ley orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación**, se desarrolló lo previsto en la Constitución y se inició el camino de la garantía y reconocimiento a todos los españoles del derecho a una educación básica que les garantiza la formación integral, y permite el pleno desarrollo de su propia personalidad. A tal fin, hacer efectivo el derecho a la educación, el sistema educativo a lo largo de sus desarrollos legislativos ha ido estableciendo una serie de principios inspiradores para ofrecer y desarrollar una educación de calidad para todos los alumnos con independencia sus condiciones personales y sociales.

En ese contexto normativo, se inició el proceso de Integración educativa, y se desarrollaron **Planes Experimentales de Integración** que culminaron con la puesta en marcha de una serie de centros declarados de escolarización preferente, para aquellos alumnos con discapacidades referidos anteriormente y que siguen vigentes y al mismo tiempo se generalizó en el conjunto de los centros del sistema ordinario la dotación de recursos para su atención, y para los colectivos en situación de desventaja social, económica, cultural se establecieron y organizaron otra serie de recursos y centros especializados. Este modelo de organización de la respuesta educativa se desarrolló y concretó posteriormente con la aprobación de la LOGSE en 1990.

Posteriormente, la **Conferencia Mundial de Salamanca, 1994**, sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad” (UNESCO) se acordó como principio rector del Marco de Acción “que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas

---

<sup>3</sup> Campoy Cervera, I.: **El derecho a la educación de las personas con discapacidad. De la educación especial a la educación inclusiva** Instituto de Derechos Humanos “Bartolomé de las Casas” Universidad Carlos III de Madrid. [https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2016/05/EducacionInclusiva\\_30\\_mayo\\_AbstracnacioCampoy.pdf](https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2016/05/EducacionInclusiva_30_mayo_AbstracnacioCampoy.pdf)

u otras.... Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves”.

El progreso señalado a nivel social, científico y de políticas en materia de equidad educativa se recogió a nivel general en la **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación**, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, y se concibe que únicamente a partir del principio de inclusión se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y la calidad de la educación para todo el alumnado. Así, establece entre sus principios, el principio de equidad, como garantía de la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayudan a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a aquellas que se derivan de cualquier tipo de discapacidad.

Clave en el desarrollo de las políticas activas para la educación inclusiva, es la **Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad**, aprobada el 13 de diciembre de 2006 por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU) y que supone el reconocimiento y consideración como sujetos titulares de derechos e insta a los poderes públicos a garantizar que el ejercicio de esos derechos sea pleno y efectivo.

La Convención fue ratificada por España el 3 de diciembre de 2007 y entró en vigor el 3 de mayo de 2008. Concretada para todo el territorio español mediante el **Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social** y define en materia de educación en su artículo 16, que la educación inclusiva formará parte del proceso de atención integral de las personas con discapacidad, impartida mediante los apoyos y ajustes que reconoce en su capítulo IV y en la propia Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Este Real Decreto Legislativo, en su capítulo IV, reconoce el derecho a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás; obliga a las administraciones educativas a asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles educativos así como la enseñanza a lo largo de la vida, a garantizar un puesto escolar a los alumnos con discapacidad en la educación básica, prestando atención a la diversidad de necesidades educativas del alumnado con discapacidad, mediante la regulación de apoyos y ajustes razonables para la atención de quienes precisen una atención especial de aprendizaje o de inclusión; la escolarización en centros de educación especial o unidades sustitutorias de los mismos sólo cuando excepcionalmente sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios y tomando en consideración la opinión de los padres o tutores legales; el derecho a la gratuidad de la enseñanza, en los centros ordinarios y en los centros especiales

Y adicionalmente y sin perjuicio de las medidas previstas en la normativa en materia de educación, establece garantías relativas a los centros de educación especial y su conexión con los centros ordinarios y la inclusión de sus alumnos en el sistema educativo ordinario; la obligación de contar en los hospitales infantiles con servicios pediátricos permanentes, de titularidad pública o privada, con una sección pedagógica para prevenir y evitar la marginación del proceso educativo de los alumnos de edad escolar ingresados en dichos hospitales; la adaptación de los estudios universitarios ampliando su régimen de convocatorias y las pruebas que se realicen.

Incluye así mismo, la realización programas de sensibilización, información y formación continua de los equipos directivos, el profesorado y los profesionales de la educación, dirigida a su especialización en la atención a las necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad, de modo que puedan contar con los conocimientos y herramientas necesarias para ello. De otra parte, determina como función específica de los servicios de orientación educativa apoyar a los centros docentes en el proceso hacia la inclusión y, especialmente, en las funciones de orientación, evaluación e intervención educativa, contribuyendo a la dinamización pedagógica, a la calidad y la innovación educativa.

En consecuencia, desde ese marco normativo, el derecho a la educación es derecho a la educación inclusiva de calidad. La ratificación por el Estado Español significa que los principios y articulado de la misma se han convertido en derechos exigibles en todo el territorio español; ahora bien, iniciado el proceso de la adaptación de la legislación española, con la publicación de la **Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**, en la materia propiamente educativa es preciso abordar las acciones en materia legislativa que permitan profundizar en el desarrollo normativo de la educación inclusiva en nuestra Comunidad.

Este movimiento incesante en defensa de la calidad y equidad educativa y de su concreción en la inclusión educativa es ratificado por los organismos y agencias internacionales.

Así, en su informe de 2012, la OCDE significa que los sistemas educativos con el desempeño más alto en los países de la OCDE combinan calidad con equidad y ofrece recomendaciones de políticas para sistemas educativos de manera que se contribuya a que todos los menores cumplan de manera exitosa su escolaridad.

Recientemente, en mayo de 2015, en el **Foro Mundial de la Educación se aprobó, la Declaración de Incheón** (Corea); Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos, en la que se renueva el compromiso adquirido en las conferencias mundiales, de Jomtiem 1990, y de Dakar 2000 con la educación para todos y la inclusión educativa, declarándose entre otros objetivos: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Señalando que, la inclusión y la equidad en la educación son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, con el compromiso de hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje y centrar sus esfuerzos en el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados del aprendizaje, dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida. También, reconoce la importancia de la igualdad de género para lograr el derecho a la educación para todos y se compromete a apoyar políticas, planes y contextos de aprendizaje en que se tengan en cuenta las cuestiones de género, así como a incorporar estas cuestiones en la formación de docentes, los planes y programas de estudios, y a eliminar la discriminación y la violencia por motivos de género en las escuelas.

En nuestro contexto europeo es preciso señalar que la **Agencia Europea de Educación Inclusiva y necesidades especiales en el 2015**, define su posición respecto de la educación inclusiva en los siguientes términos: La política que regula los sistemas de educación inclusiva debe ofrecer una clara visión y conceptualización de la educación inclusiva como un enfoque para mejorar las oportunidades educativas de todo el alumnado. Esta política también debe establecer con claridad que la aplicación efectiva de los sistemas de educación inclusiva es una responsabilidad compartida por todos los educadores, líderes y los tomadores de decisiones. Los principios operativos que orientan la aplicación de las estructuras y los procesos en los sistemas de educación inclusiva deben ser los de la equidad, la eficacia, la eficiencia y el aumento de los logros de todas las partes interesadas –el alumnado, sus padres y familias, los profesionales de la educación, los representantes de la comunidad y los tomadores de decisiones– a través de oportunidades educativas accesibles de alta calidad.

Es necesario considerar en el desarrollo de la educación inclusiva la **Declaración del Milenio, ONU 13 de septiembre del 2000** en el que aprobaron los Objetivos de Desarrollo del Milenio, a conseguir en el 2015, y que tras la evaluación de sus logros se han actualizado y transformado en los **Objetivos de Desarrollo Sostenible** concretando el cuarto objetivo en: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

La **UNESCO, en su informe de 2015 sobre la Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos**; afirma que se han logrado muchas cosas desde 2000, pero tenemos que conseguir muchas más para poner la educación de calidad y el aprendizaje a lo largo de toda la vida al alcance de todos. Y es que, sencillamente, no hay inversión más efectiva o duradera en los derechos y la dignidad humanos, en la inclusión social y en el desarrollo sostenible. Así mismo, recuerda que la educación, como bien común, puede desarrollar valores y actitudes para vivir juntos y disminuir las desigualdades y destaca el papel de los maestros y educadores como agentes impulsores de estos cambios.

Como consecuencia de todo ello, los sistemas educativos dirigen sus esfuerzos hacia la mejora de la calidad y la eficiencia de la educación, conjugando calidad y equidad, cohesión social y participación activa de la ciudadanía. Siendo considerado factor clave del éxito escolar la participación de la comunidad educativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuando los centros y las aulas son acogedores y se abren a otros agentes concernidos en el proceso educativo.

No obstante, desde el ámbito propiamente educativo, es de significar el lento desarrollo, pues la situación después más de 26 años, desde la promulgación en 1990 de la LOGSE y más de 10 desde la de la LOE en 2006, la situación no es la deseada.

A modo de síntesis podemos decir con Verdugo (2009)<sup>4</sup> que el paso del tiempo ha confirmado que los avances no siempre se consolidan ni se acumulan para afrontar nuevos retos; más bien hemos visto que el recorrido

---

4 MIGUEL ÁNGEL VERDUGO Y ÁNGELES PARRILLA. APORTACIONES ACTUALES A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. Revista de Educación 349. MINISTERIO DE EDUCACIÓN.MADRID. Mayo-agosto 2009, pp. 15-22.M

puede tener un carácter cíclico dependiendo de diferentes factores como son las políticas educativas, el apoyo social, el estado de alerta y colaboración de las organizaciones sociales y profesionales, el papel desempeñado por los formadores de formadores y los investigadores y muchos otros factores.

No cabe duda de que en todo proceso de inclusión educativa y social son elementos esenciales de éxito una buena planificación, un desarrollo sostenido y apoyado y una evaluación, interna y externa, continuas. La planificación educativa exige definir las prioridades, difundirlas públicamente, especificar los procesos y comprometer avances progresivos.

No obstante, en algunas de las administraciones educativas se aprecia, un progresivo compromiso y asunción de responsabilidad sobre la marcha y mejora del proceso inclusivo, algo que apenas había sido tenido en cuenta en años anteriores.

### **3. Diversidad de alumnado, relatividad de las dificultades y barreras para la participación.**

Con la incorporación de la totalidad del alumnado a la educación obligatoria, factor clave para la igualdad de oportunidades de todos los ciudadanos, la diversidad se ha hecho patente.

Las diferencias del alumnado devienen de una amplia serie de factores; unas, vinculadas a las condiciones personales del desarrollo; bastantes tienen relación con el contexto; pero otras muchas, son producto de las condiciones de su escolaridad, de las experiencias de aprendizaje en las que han participado o participan, de la oferta educativa, de los contenidos de aprendizaje que se proponen y cómo se proponen, de los éxitos o fracasos obtenidos, y también de papel del profesorado y del currículo oculto que puede contener sutiles y complejos mecanismos, ocultos y explícitos, de discriminación educativa.

Condiciones personales, procedencia, origen, pertenencia, historia personal y escolar, producen diferencias; pero *la cultura, política y práctica educativa* de los centros pueden convertir la diversidad en un valor, en un reto profesional o en un problema que lejos de afrontarse se deriva. La diversidad, en sí misma no es el problema sino la realidad. Confrontados a la diversidad se han evidenciado, nuestros problemas como docentes y las carencias de nuestra organización escolar. Desde la perspectiva inclusiva, la diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una oportunidad para el aprendizaje de todos; alumnos, profesores y organizaciones educativas.

Sin embargo, no podemos obviar que el concepto de diversidad se ha asociado y asocia en demasía a los alumnos con necesidades especiales; y cuando las dificultades educativas se atribuyen a las carencias, desventajas o deficiencias del alumnado, se desarrolla un modelo de organización de la respuesta que podemos denominar *modelo de asistencia, de deriva al especialista*, que categoriza a los alumnos por sus carencias y dificultades, no por sus fortalezas. En este modelo, el alumno siempre es de otro, no es de un proyecto colegiado; en él algunos profesionales, "los especialistas", encuentran su reconocimiento y estatus, y las formas de acción y organización de la respuesta educativa escasamente son adecuadas para la inclusión educativa. Además, no se incentivan procesos de mejora, de desarrollo de la organización y de innovación, ni de la cultura y las prácticas educativas para reducir o eliminar las dificultades educativas de todo el alumnado.

El Informe Warnock (1978)<sup>5</sup>, afirmaba que el sistema educativo debe poner los medios necesarios para que los alumnos que precisan de más ayuda o ayudas muy singulares puedan desarrollar su vida escolar en los ambientes menos restrictivos posibles. La novedad conceptual fue la deslocalización del problema; de las causas pasamos a las condiciones.

Al hablar de alumnos deficientes lo que hacíamos-hacemos es situar la causa de las dificultades dentro del alumnado y al ubicarlas en ellos-as, el sistema educativo y los docentes se sienten menos concernidos. Por lo general, en esa concepción, los docentes tienen un nivel de expectativa bajo respecto de las posibilidades educativas de los alumnos con dificultades y éstas son la base de atribuciones causales con las que más de una vez se justifican prácticas profesionales inapropiadas.

"La exclusión no depende tanto de las condiciones individuales de los sujetos como de los sistemas de organización social e institucional que imponen barreras o impedimentos que dificultan la participación de las personas y contribuyen a su segregación o exclusión".<sup>6</sup> Parrilla, A. (2009)

---

<sup>5</sup> WARNOCK, H:M.(1978) "SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS. REPORT OF THE COMMITTEE OF ENQUIRY INTO THE EDUCATION OF THE HANDICAPPED CHILDREN AND YOUNG PEOPLE", HMSO, Londres, 1978.

<sup>6</sup> PARRILLA, A. (2009) ¿Y SI LA INVESTIGACIÓN SOBRE INCLUSIÓN NO FUERA INCLUSIVA? REFLEXIONES DESDE UNA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA. Revista de Educación, 349. Mayo-agosto 2009, pp. 101-117 Ministerio de Educación. Madrid.

Desde la nueva perspectiva, se parte de que las causas de las dificultades de aprendizaje tienen origen interactivo, que son relativas, que dependen tanto de las capacidades y competencias del propio alumnado como de las del contexto y de la organización de la respuesta del servicio educativo que se presta.

La relatividad de las dificultades se visualiza y concreta muy bien a través del concepto de “barreras para el aprendizaje y la participación”. “El uso del concepto barreras al aprendizaje y la participación, para definir las dificultades que el alumnado encuentra, en vez del término necesidades educativas especiales, implica un modelo social respecto de las dificultades de aprendizaje y a la discapacidad.

Este modelo contrasta con el modelo clínico, en el que las dificultades en educación se consideran producidas por las deficiencias o problemáticas personales. De acuerdo con el modelo social, las barreras al aprendizaje y a la participación aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos; la gente, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.

Consecuentemente, la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: dentro de los centros educativos, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales. Las barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él.” de Booth y Ainscow. /Sandoval y otros, (2.002), Pág. 231.<sup>7</sup>

La pobre calidad de la educación y la falta de pertinencia constituyen un importante factor de exclusión dentro de los sistemas educativos, generador de altos índices de deserción y repetición, bajo rendimiento de los alumnos y magros resultados en el aprendizaje. El gran desafío no consiste entonces sólo en alcanzar a quienes todavía siguen excluidos, sino en garantizar que las escuelas y otros ambientes de aprendizaje sean lugares donde todos los niños y educandos participan, son tratados de manera igualitaria y gozan de las mismas posibilidades de aprendizaje. La educación inclusiva es un enfoque que procura transformar los sistemas educativos y mejorar la calidad de la enseñanza a todos los niveles y en todos los ambientes, con el fin de responder a la diversidad de los educandos y promover un aprendizaje exitoso..... La “educación inclusiva” puede suponer una gran variedad de políticas y enfoques en las distintas regiones, si bien en la mayoría de los contextos el término se utiliza habitualmente para referirse a las estrategias que buscan integrar a los alumnos con necesidades especiales en las escuelas de educación general. Esta visión de la problemática resulta, sin embargo, demasiado estrecha. UNESCO. 2008. <sup>8</sup>Koichiro Matsuura Director General

En este contexto, señala la UNESCO que “La educación integradora alienta a los responsables de formular las políticas y a los administradores a examinar los obstáculos existentes en el sistema educativo, la manera en que surgen y el modo de eliminarlos. Entre esos obstáculos suelen figurar los siguientes:

- programas de estudios poco apropiados
- maestros que no han recibido formación suficiente para trabajar con niños que tienen necesidades muy variadas
- medios de enseñanza inadecuados
- imposibilidad de acceso a los edificios.<sup>9</sup>

#### **4. El reto: la escuela para todos.**

Si bien la Convención de la ONU ha sido ratificada por España; es preciso abordar un ajuste que permita profundizar en el desarrollo normativo de la educación inclusiva.<sup>10</sup> Porque como bien se dice en el Informe *Anual a las Cortes Generales 2012* del Defensor del Pueblo: “La Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención, no aborda las reformas que serían precisas para ajustar a las exigencias que se derivan de la misma la legislación educativa española que, si bien a nivel de principios se acomoda a la Convención, contiene preceptos que no se adecúan al concepto de educación inclusiva que en la misma se mantiene...” citado por Campoy Civera.

<sup>7</sup> SANDOVAL y otros. Contextos educativos, 5 (2002), p.231. INDEX FOR INCLUSION. UNA GUÍA PARA LA EVALUACIÓN Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.1.

<sup>8</sup> UNESCO. Perspectivas, vol. XXXVIII, n° 1, marzo 2008. Koichiro Matsuura Director General

<sup>9</sup> UNESCO. Educación Integradora. Sección Lucha contra la Exclusión mediante la Educación. División de Educación Básica <http://www.unesco.org/education/inclusive>. © UNESCO 2003

Observemos que desde las Conferencias de Jomtien y de Salamanca, han pasado más de 2 décadas y seguimos sin resolver, en la práctica, el desafío de una escuela para todos.

Educación inclusiva no es un nuevo nombre que se incorpora a la jerga pedagógica, ni es una nueva denominación de la integración escolar.

Incluir educativamente hablando, implica construir o reconstruir la cultura y la identidad corporativa educativa de los centros, la visión, la misión; también, una redefinición de las políticas y de las estrategias de acción y un cambio sustantivo de las prácticas educativas vigentes.

Hablar de educación inclusiva conlleva un modo distinto de abordar la atención a la diversidad y comporta establecer los procedimientos para la identificación, localización y remoción de los obstáculos curriculares presentes en los centros. Obstáculos que generan y constituyen impedimentos graves para el desarrollo de la organización escolar al servicio de la educación para todos.

La educación inclusiva va mucho más allá de una reforma al uso, la inclusión cuestiona la organización escolar; es un reto de transformación de las actuales estructuras de las organizaciones escolares tal y como están ahora.

Desde la perspectiva docente, la mirada, habitualmente, se dirige a los aspectos materiales y ambientales. Pero siendo elementos importantes e influyentes, que lo son, se hace necesario, que el discurso socio-educativo reconocido en la legalidad, vaya acompañado de cambios en la práctica educativa con un cambio de actitudes, de creencias, de métodos, de la organización y de la oferta educativa para todos.

Cuando hemos de concretar lo que se considera un centro inclusivo comienzan aparecer las contradicciones de nuestra organización y las dificultades para dar una respuesta coherente con las finalidades que predicamos de la misma.

Cuando decimos Centro Inclusivo queremos decir que es un centro que garantiza la educación básica a toda la población de su entorno, sin exclusiones, que tiene altas expectativas sobre todos, que escolariza a todo tipo de alumnado incluidos los alumnos en situación de riesgo de exclusión social y educativa y alumnos con y sin necesidades educativas especiales, que desarrolla en su gestión de los procesos de enseñanza aprendizaje el diseño universal para el aprendizaje curricular (DUA)<sup>11</sup>; un currículo flexible, que todos aprenden juntos, que permite el aprendizaje y la participación de todos, que se articula como una comunidad de aprendizaje y que como organización escolar está inmersa en proceso de mejora continua, porque considera la evaluación como parte fundamental del proceso educativo y en consecuencia actúa como una organización que aprende.

“Las organizaciones que mejoran, lo hacen gracias a la creación y al mantenimiento de un consenso sobre los objetivos que merece la pena conseguir y, a su vez, ponen en funcionamiento procesos internos mediante los cuales las personas aprenden progresivamente cómo alcanzar dichos objetivos”<sup>12</sup> (Elmore, 2000; citado en Fullán, 2002).

## **II. Barreras para la inclusión educativa**

Al hablar de barreras, nos estamos refiriendo al conjunto de elementos, de diversa naturaleza –formales, materiales, organizativos, funcionales, actitudinales, etc. -que impiden el desarrollo de la inclusión educativa. El conjunto de barreras presentes puede ir desde la determinada forma de la práctica de un docente, a las normas que rigen la ordenación académica o a las formas de organizar los apoyos de los centros, o a las actitudes excluyentes; en fin, a un conjunto de variables aún presentes en muchas de las acciones del sistema.

La educación al ser un derecho fundamental concierne a los Poderes Públicos y en particular a la Administración Educativa competente – central, regional o local-, al centro docente como organización, a todos los profesionales - docentes y no docentes-, a las familias, a las Asociaciones de Padres y Madres y a otras Instituciones públicas y privadas.

De lo expuesto en párrafos anteriores, pueden extraerse algunas ideas para identificar algunas de las necesidades que presenta en su conjunto el sistema educativo para dar una respuesta inclusiva. Señalar las necesidades y proponer soluciones nos lleva a identificar las barreras, las responsabilidades y los responsables concernidos. Sin ánimo de ser exhaustivo, parece que muchas de las exigencias se encuentran entre las siguientes:

---

11 CAST (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0. (2013)

12 FULLÁN, M. (2002). Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona: Octaedro.

## **1. De la Administración Educativa.**

Al conjunto de las administraciones educativas competentes central, autonómica y local se les debe exigir:

- Liderazgo institucional para el desarrollo de la educación inclusiva: Consejerías, Direcciones Generales, Direcciones Provinciales, Servicios de Inspección.
- Adecuación normativa a la Convención de la ONU de 2006 para garantizar los derechos reconocidos y hacer realidad en la práctica el compromiso con la educación inclusiva.
- Un modelo de financiación coherente con el nuevo sistema educativo que se define, predica y legisla. La limitación del derecho a la educación inclusiva por la falta de recursos es un acto de discriminación negativa y ello es la causa de la exclusión a sistemas más restringidos. Los principios que orientan la equidad no pueden limitarse después por la insuficiencia de recursos: ello modifica las condiciones para la permanencia y promoción de los alumnos vulnerables y les pone en situación de desventaja.
- Evitar desde la planificación, con la necesaria dotación de medios, recursos y cambio normativo en los procedimientos de admisión de alumnos, una red dual en un sistema común.
- Garantizar, al menos como se hace en la educación primaria, la continuidad de los alumnos, con ofertas curriculares adecuadas, en los centros de educación secundaria, reservando en esta fase del proceso los centros de educación especial para los alumnos con muy graves discapacidades.
- Avanzar en garantizar la obligación de la red sostenida con fondos públicos de la escolarización de todos los alumnos, sin exclusiones.
- Adaptar las dotaciones de profesorado y de otros profesionales a las necesidades de cada comunidad educativa, de cada territorio y de cada proyecto educativo, para que se garantice la atención a la diversidad y la igualdad de oportunidades.
- Garantizar las condiciones para que se imparta una educación de calidad con el establecimiento de las proporciones de personal que en cada caso corresponda.
- Hacer real el principio legal de autonomía pedagógica de los centros, desarrollando una normativa flexible.
- Facilitar estructuras organizativas que potencien la interdisciplinariedad, la dimensión cooperativa del trabajo docente y la participación en la vida del centro.
- Afrontar de modo decidido una revisión a fondo de la formación inicial del profesorado. Es una realidad que siguen saliendo cohortes de titulados de Magisterio de nuestras Facultades que reciben un crédito de educación inclusiva, pero su formación es escasa o nula para afrontar como profesional la gestión del currículo de grupos heterogéneos, porque el enfoque formativo sigue siendo formal, academicista y propio del siglo XIX, con lo cual las organizaciones escolares permanecen ancladas en formas reproductoras del fracaso
- Abordar un plan obligado de formación del profesorado y de los otros profesionales de la educación en estrategias de cambio escolar y en procedimientos de evaluación y diseño educativo y curricular actuales, que preferentemente se asocie a los proyectos de centro, a la resolución de los problemas propios y al desarrollo cualitativo de la enseñanza.
- Actualizar los planes y programas de actuación de la Inspección educativa para el desarrollo de la educación inclusiva.
- Redefinir las funciones y tareas del profesorado, tanto individuales como colectivas, enmarcándolas en el proyecto de centro.
- Modificar la normativa propia de la evaluación psicopedagógica para adecuarla al marco inclusivo y los procedimientos de dictamen de escolarización desde una perspectiva inclusiva.
- Desarrollar e implementar planes para favorecer la modificación de actitudes de los alumnos y profesores.
- Evaluar externamente los programas, los centros, los servicios educativos y la propia administración educativa, para identificar las barreras implícitas y explícitas que impiden el desarrollo de la educación inclusiva.

## **2. De la Organización Escolar.**

Los avances hacia la educación inclusiva requieren de los centros una estrategia planificada de cambio educativo, la previsión de escenarios de riesgo y desarrollar la capacidad para atender los retos con prácticas educativas más inclusivas. En suma, definir y asumir la ética de la organización desde la responsabilidad social corporativa al servicio de la educación de la ciudadanía.

En el marco de su proyecto educativo la organización debe definir los principios y criterios que la orientan la educación inclusiva. El proyecto educativo y la gestión del currículo de diseño universal requieren el compromiso de toda la comunidad educativa, porque de ese modo se reduce la necesidad de intervenciones individualizadas. El énfasis se pone en el proyecto educativo y en el currículo que se desarrolla y aplica.

Para ello vemos necesario:

- Liderazgo institucional para el desarrollo de la educación inclusiva
- Promover la cultura inclusiva, políticas y organización adecuada para el desarrollo de la educación inclusiva.
- Generar un Proyecto Educativo capaz de organizar la respuesta educativa a la diversidad del alumnado, que desarrolle los valores y principios de la educación inclusiva y con capacidad de previsión de escenarios de riesgo y para anticiparse a los retos de futuro.
- Diseño universal del currículo para el aprendizaje de todos; con objetivos alcanzables por la diversidad de alumnado; diseños flexibles desde el principio, que presenten opciones personalizables que permitan a todos los estudiantes progresar desde donde ellos están y no desde dónde nosotros imaginamos que están. (DUA)
- Cambiar la metodología de trabajo, disponer la organización del centro, de la clase y todos los recursos para el apoyo pedagógico eliminando todas las barreras que impidan la inclusión educativa.
- Identificar como parte de esa cultura la práctica de la evaluación para mejorar la educación de todos los alumnos.
- Asumir la evaluación interna de la organización y funcionamiento y de las prácticas de enseñanza-aprendizaje como actividad consustancial del desarrollo de la organización.
- Planificar y apoyar desde la organización escolar, desde los tutores y los equipos docentes, la participación de todos los agentes incluidos las familias y los propios alumnos en la evaluación.
- Asegurar la provisión de recursos, espacios, tiempos y materiales para facilitar el trabajo colaborativo de todos los agentes implicados.
- Hacer de la innovación y la investigación educativa aplicada, en colaboración con otros centros, servicios e instituciones, con programas de intercambio de prácticas eficientes, el principio rector de la acción profesional.
- Asegurar los apoyos y la formación necesaria para su implementación
- Coordinación efectiva de las actuaciones y de los recursos internos y externos, con acuerdos entre la red de centros e interinstitucionales.
- Enfocar los procesos de mejora de la organización hacia las necesidades de todos los alumnos
- Favorecer la participación de las familias y la de otras organizaciones sociales.
- Fomentar el liderazgo para el aprendizaje de todos, alumnos, profesores y organización.

### **3. Los profesores y otros agentes.**

El discurso socio-educativo reconocido en la legalidad, debe acompañarse de cambios en la práctica educativa: cambio de actitudes, de creencias, de métodos, de la organización y de la oferta y de la respuesta educativa.

La autonomía pedagógica de los centros permite a los profesionales decidir cómo implementarán la enseñanza para alcanzar los objetivos y finalidades del sistema educativo y de la educación inclusiva; por ello se demanda a los profesionales:

- Compromiso ético, deontológico y profesional y con la inclusión social y educativa.
- Competencia para la gestión de la diversidad en el aula, así como actitudes positivas hacia ella.
- Identidad corporativa y con el proyecto educativo para la inclusión educativa del centro.
- Coherencia para el logro de la misión, visión, objetivos, metas y para el desarrollo del currículo de diseño universal.
- Desarrollo en la práctica de la programación didáctica de los principios del diseño universal de aprendizaje para garantizar la accesibilidad universal de sus productos a la actividad del aula y para todos los alumnos
- Aplicación del sistema de evaluación interna, formativa y continua que permita avanzar hacia la mejora de su práctica docente.
- Relacionar el proceso de enseñanza- aprendizaje y la evaluación, elaborando enfoques sistémicos de la evaluación no centrados en la identificación de los déficits de los alumnos.

- Definir, seleccionar y concretar los objetivos de aprendizaje, para el empleo de los resultados como base del diseño del plan de trabajo del alumno.
- Utilizar herramientas, materiales, incluyendo las NT y registros diversificados para realizar llevar a cabo el proceso de E-A-E (ENSEÑANZA-APRENDIZAJE-EVALUACIÓN)
- La obligada, permanente y continua formación profesional.
- El trabajo interdisciplinar, en equipo y colaborativo con otros profesionales.
- Los Equipos de orientación, multiprofesional o cualesquiera otros implicados en la evaluación de alumnos vulnerables deben favorecer y potenciar la evaluación para la educación inclusiva.

Además, siendo la evaluación una parte sustantiva del proceso educativo debiera garantizarse tiempo suficiente para esta tarea, que además requiere tratamiento interdisciplinar y colaborativo.

Con todo, los profesores y todos los otros agentes que han promover la educación inclusiva, precisan actitud favorable, formación, apoyo y los recursos apropiados, para el desarrollo de competencias relacionadas con ella.

A todo ello debe sumarse la participación de las familias y de otras organizaciones sociales en el desarrollo de programas de educación no formal.

### **III. La evaluación como instrumento.**

La educación no puede permanecer al margen de los procesos de cambio y puede tener serias dificultades de adaptación si no se realiza una profunda revisión de los centros escolares como organizaciones.

La Calidad siempre se acompaña de la Evaluación; son dos caras de un mismo proceso. La evaluación es un potente instrumento para cambiar o innovar desde el Centro.

La evaluación es práctica necesaria en toda actividad organizada, permite precisar objetivos y criterios, recoger información, y fundamentalmente, tomar decisiones sobre la base de hechos, datos y evidencias, superando la toma de decisiones basada en opiniones. En demasiadas ocasiones, en las organizaciones escolares se defiende lo mismo y lo contrario con la misma vehemencia, en función de intereses, corporativistas, no corporativos; y escasamente desde la responsabilidad social corporativa de la institución escolar.

De lo que se trata con la evaluación es identificar los aspectos mejorables del centro como organización y el modo en que podríamos hacerlo. La vida de un Centro Educativo, su cultura, sus políticas y prácticas; el funcionamiento de los órganos de gobierno, la relación con el entorno, el clima escolar, el proceso de enseñanza aprendizaje, el seguimiento de los criterios de evaluación acordados, la formación, la orientación, la identificación de necesidades, etc., son ámbitos que deben someterse a evaluación mediante procedimientos adecuados que permitan verificar, si el centro tiene establecidos metas y objetivos claros y si son pertinentes en relación con su misión; si los recursos de cualquier tipo y naturaleza – humanos, tecnológicos, financieros., etc. - están adecuadamente organizados y distribuidos para alcanzar los objetivos, y en definitiva, si el centro cumple sus propósitos y podrá seguir haciéndolo en el futuro. Todo, o casi todo, puede y debe ser objeto de la evaluación.

Si bien todo ello es cierto, en nuestro país no existe cultura evaluadora de la organización escolar, aunque se admita que la misma resulta imprescindible para mejorar la calidad de la enseñanza. Y aún cuando existe la obligación legal y anual de evaluación los procesos dirigidos a esa finalidad, se convierten, frecuentemente, en meros trámites burocrático-administrativos, que ni evalúan ni enriquecen la calidad educativa del centro.

### **2. Evaluación para la rendición de cuentas.**

Reclamamos de los gestores políticos transparencia en la gestión, y debemos predicarla y llevarla a efecto sobre nuestro servicio educativo. “La rendición de cuentas es un ejercicio de transparencia que reduce la corrupción, es un indicador de calidad democrática, de aseguramiento de la lealtad y de legitimación de las decisiones y, además, es un importante catalizador para la mejora de la educación y sus resultados. Se trata de un concepto profundamente ligado con la responsabilidad de las organizaciones por el uso de los recursos públicos y /o con la responsabilidad de los servidores públicos”. Práctica de Referencia, de Revista de Organización y Gestión Educativa nº 6, noviembre y diciembre de 2013.Madrid.<sup>13</sup>

Ello conlleva apertura de los centros, apertura de las aulas a los otros compañeros y agentes, rendición de cuentas documentada y con evaluaciones rigurosas, conocimiento de todo lo que ocurre y se pretende en los centros, de los resultados escolares, de identificación de las barreras internas y externas para la comunicación,

<sup>13</sup> Práctica de Referencia, de Revista de Organización y Gestión Educativa nº 6, noviembre y diciembre de 2013.Madrid.

participación, aprendizaje y su remoción. Si tememos hacerlo es que no tenemos confianza en lo que hacemos, abrirse y tener las puertas abiertas es síntoma de confianza, de apertura a la crítica constructiva como ocasión de mejora.

La rendición de cuentas, constructo, de escaso desarrollo en las organizaciones educativas y práctica poco habitual en las escuelas, es la lógica necesaria para hacer posible la transparencia. Es hora de hacer real el discurso, tanto en las actitudes de todos los profesionales como en las políticas organizacionales y prácticas educativas en las aulas de todo aquello que supone el proyecto educativo compartido e identitario de la educación como servicio a la ciudadanía. Porque el servicio público de educación no es propiedad de sus servidores, sino una encomienda de gestión, y en consecuencia es obligado responder en toda su plenitud de esa encomienda ante la ciudadanía.

Rendición de cuentas que ha de ser documentada y basada en evaluaciones rigurosas, para dar información y conocimiento de todo lo que ocurre y se pretende en los centros, de los resultados escolares, de identificación de las barreras internas y externas para la comunicación, participación, aprendizaje y para su remoción, en cuanto que sean obstáculo para el cumplimiento de los fines de la educación como derecho fundamental y bien público.

***Nunca desistas de un sueño. Sólo trata de ver las señales  
que te llevan a él. Paulo Coelho.***

## Bibliografía

1. Agencia Europea. Posición de la agencia sobre los sistemas de educación inclusiva. Sistemas de educación inclusiva. Annex to the Agency Position on Inclusive Education Systems. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2016
2. Ávila M, y Jabaloyes J. (2004). Catálogo de indicadores de calidad para la gestión, la autoevaluación y la supervisión de los criterios agentes de los centros de educación especial. Universidad Politécnica de Valencia.
3. Ávila Cañadas, M. y Estañan S. (1999) Un renovado profesor en un nuevo centro para la educación del futuro. XI Jornadas estatales del Fórum Europeo de Administradores de la Educación. La Coruña.
4. Ávila Cañadas, M. (2006) LA EVALUACIÓN COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS: La atención a la diversidad, derecho, relatividad y retos: Instrumentos de evaluación. Ministerio de educación y Fundación Universidad de Verano de Castilla y León. SEGOVIA.
5. Barton L. (comp) (1996) Discapacidad y sociedad. Madrid: Morata (1998)
6. Besalu, Xavier ((2002) Diversidad Cultural y educación. Ed. Síntesis. Madrid.
7. CAST (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0. (2013). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Texto Completo (Versión 2.0) Traducción al español, Carmen Alba Pastor, Pilar Sánchez Hípola, José Manuel Sánchez Serrano y Ainara Zubillaga del Río Universidad Complutense de Madrid, octubre 2013
8. House, E.R. (1997) Evaluación, ética y poder. Madrid. Morata, 2ª edic.
9. Índex: Booth, T. y Ainscow M. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas (<http://inclusion.uwe.ac.uk>). Traducción Española del Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. La versión en castellano disponible en Consorcio Universitario para
10. Índex: Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Título original: Booth, T. and Ainscow, M. (2011). Index for Inclusion: developing learning and participation in schools; (3rd edition). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE). Tony Booth, 2011 Copyright © De la edición para España y América Latina: FUHEM. c/ Duque de Sesto, nº 40. 28009 Madrid OEI. c/ Bravo Murillo, nº 38. 28015 Madrid Copyright © De la traducción y adaptación al castellano: Gerardo Echeita, Yolanda Muñoz, Cecilia Simón y Marta Sandoval
11. Adaptación para el Índex for Inclusión: Cuestionario 01: Adaptado para la autoevaluación interna. Ávila Cañadas, M. Valencia, 2014.
12. Adaptación para el Índex for Inclusión 01.1 Instrumento de Evaluación, Registro e Informe Individual, Ávila Cañadas, M. Valencia, 2014.
13. Adaptación para el Índex for Inclusión\_01.2 Instrumento de Evaluación, Registro e Informe para Grupos Internivelares Dialógicos. Ávila Cañadas, M. Valencia, 2014.
14. Adaptación para el Índex for Inclusión \_ Instrumento de registro para Comisión de Innovación, Formación, Calidad e Inclusión Educativa. Ávila Cañadas, M. Valencia, 2014.
15. LUKAS, J. F. y SANTIAGO, K.(2004) "Evaluación educativa" Alianza Editorial. Madrid. .
16. Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía (1988). Programa de Acción Mundial para las personas con discapacidad. Naciones Unidas. Madrid , Real Patronato
17. Sandoval y otros (2002) Contextos Educativos, Índex for inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.1
18. UNESCO y MEC. (1994) Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales. Conferencia Mundial de Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad., Madrid ministerio de Educación y Ciencia.
19. UNESCO. Perspectivas, vol. XXXVIII, nº 1, marzo 2008. Koichiro Matsuura Director General
20. UNESCO. Educación Integradora. Sección Lucha contra la Exclusión mediante la Educación. División de Educación Básica.
21. UNESCO: Declaración de Incheón. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. 2015
22. Warnock, H: M (1978). "Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of the Handicapped Children and Young People", HMSO, Londres, 1978.