

*Superar la exclusión
mediante planteamientos
integradores
en la educación*

UN DESAFÍO & UNA VISIÓN

Documento conceptual



Superar la exclusión
mediante **planteamientos**
integradores
en la educación

UN DESAFÍO  UNA VISIÓN

Documento conceptual

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

La UNESCO desea agradecer la gran contribución del PROFESOR TONY BOOTH a la elaboración conceptual de este documento.

Queremos también dar las gracias al DR. JAMES LYNCH por su ayuda en las versiones anteriores de este documento, así como a todos los colegas, investigadores y profesionales que aportaron comentarios y opiniones en distintas etapas de este documento.

© UNESCO 2003

Sección de la primera infancia y educación integradora
División de Educación Básica

7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia

Teléfono: 33-(0)1 45 68 10 00

Fax: 33-(0)1 45 68 56 27

E-mail: ie@unesco.org

<http://www.unesco.org/education/inclusive>

Design: J. Gébara

CRÉAGRAPHIE, París 01 56582844, creag@noos.fr

Foto: Olav A. Saltbones © UNESCO

ED-2003/WS/63

Sumario

Introducción

Página 3

Definición de la educación integradora

Página 7

Las situaciones de exclusión

Página 9

Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación

Página 13

Algunos pasos adelante

Página 21

Conclusión: La educación integradora y la Educación para Todos

Página 29

Bibliografía y lecturas recomendadas

Página 31

Introducción

La marginación es una amenaza para la sociedad

Uno de los mayores problemas a los que se enfrenta el mundo hoy día es el número cada vez mayor de personas que están excluidas de una participación positiva en la vida económica, social, política y cultural de sus comunidades. Una sociedad así no es ni eficaz ni segura.

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien (1990) fijó el objetivo de la Educación para Todos. La UNESCO, junto con otros organismos de las Naciones Unidas y varias organizaciones no gubernamentales internacionales y nacionales, ha llevado a cabo actividades encaminadas al logro de este objetivo, además de las llevadas a cabo por los países.

Aunque se han conseguido avances alentadores, se estima que quedan todavía 113 millones de niños en edad de cursar estudios primarios que no van a la escuela (Foro Consultivo internacional sobre Educación para Todos, 2000). El 90% de ellos viven en países de rentas bajas y medias, y más de 80 millones en África. Un gran número de los niños que cursan la escuela primaria la abandonan antes de concluir esos estudios.

Las estrategias actuales son insuficientes

Es un hecho reconocido que las estrategias y los programas actuales han sido muy insuficientes o inadecuados en relación con las necesidades de los niños y los jóvenes vulnerables a la marginación y la exclusión. Los programas dirigidos a distintos grupos marginados y excluidos han funcionado al margen de las actividades educativas generales: programas especiales, establecimientos y educadores especializados. A pesar de las excelentes intenciones, el resultado ha sido

con demasiada frecuencia la exclusión: oportunidades de educación de “segunda clase” que no garantizan la posibilidad de continuar los estudios, o una diferenciación que se convierte en una forma de discriminación que deja a los niños con diversas necesidades fuera de la corriente dominante de la vida escolar y, más tarde, ya de adultos, al margen de la comunidad social y cultural en general (UNESCO, 1999a).

La urgencia de atender las necesidades de los alumnos vulnerables a la marginación y la exclusión mediante oportunidades educativas pertinentes se señaló también en el Foro Mundial de la Educación de Dakar celebrado en abril de 2000:

“Una tarea esencial será procurar que la amplia visión de la Educación para Todos, como concepto integrador, se refleje en las políticas de cada país y de los organismos de financiación. La Educación para Todos deberá [...] tener en cuenta las necesidades de los pobres y más desfavorecidos, comprendidos los niños que trabajan; los habitantes de zonas remotas; los nómadas; las minorías étnicas y lingüísticas; los niños, jóvenes y adultos afectados por conflictos, el VIH/SIDA, el hambre o la mala salud; y los que tienen necesidades especiales de aprendizaje”
(Comentario detallado del Marco de Acción de Dakar, párr. 19.)

La integración – un enfoque de la educación basado en el desarrollo

En tanto que método, la educación integradora procura atender las necesidades educativas de todos los niños, jóvenes y adultos, centrándose especialmente en los vulnerables a la marginación y la exclusión. El principio de la educación integradora se aprobó en la Conferencia Mundial de Salamanca sobre las necesidades educativas especiales (UNESCO, 1994) y se reafirmó en el Foro Mundial de la Educación de Dakar (2000).

La educación integradora significa que:

“... las escuelas deben acoger **a todos los niños**, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados”
(Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Marco de Acción, párr. 3.)

La educación integradora – una cuestión de derechos humanos

El fundamento de la educación integradora es el derecho humano a la educación, consagrado en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1949. Es igualmente importante el derecho de los niños a no sufrir discriminación alguna, enunciado en el Artículo 2 de la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989), consecuencia lógica del cual es que todos los niños tengan derecho a recibir un tipo de educación que no establezca discriminaciones por motivos de discapacidad, étnicos, religiosos, lingüísticos, sexuales, ni según las capacidades, etc.

Si bien existen también motivos humanos, económicos, sociales y políticos muy importantes para aplicar una política y un método de educación integradora, es además un medio de suscitar el desarrollo personal y de establecer relaciones entre personas, grupos y países. En la Declaración y Marco de Acción de Salamanca (1994) se afirma que:

“Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos”

(Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Declaración de Salamanca, Artículo 2.)

Los desafíos de nuestras sociedades

La influencia que ha ejercido la evolución política general en favor de la diversidad cultural y de una mayor difusión de la democracia ha reforzado la función de la educación en la socialización política y ha propiciado una ciudadanía democrática activa. La educación debe hacer frente a una gran variedad de talentos individuales, y asimismo a la amplia gama de antecedentes culturales de los grupos que constituyen la sociedad. La educación debe asumir la difícil tarea de lograr que la diversidad se torne un factor constructivo que contribuya al entendimiento mutuo entre personas y entre grupos. Toda política en materia de educación ha de poder responder a los desafíos del pluralismo y permitir a cada persona encontrar su lugar en la comunidad a la que pertenece en primer lugar y al mismo tiempo disponer de los medios necesarios para abrirse a otras comunidades. La Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI recuerda que las políticas educativas deben ser suficientemente

diversificadas y concebirse de tal modo que no sean otra causa más de exclusión social, y que las escuelas deben fomentar el deseo de vivir juntos (UNESCO, 1996).

En este estudio se examina el concepto general de “educación básica”, una visión ampliada que comprende los objetivos siguientes:

- universalizar el acceso y promover la calidad de la educación
- centrarse en el aprendizaje
- ampliar los medios y el alcance de la educación
- mejorar el entorno pedagógico, y
- fortalecer las actividades en asociación (UNESCO, 1990).

En ese contexto, procuramos definir los métodos de integración en materia de educación como estrategia para lograr el objetivo de la educación para todos. Su ambición es establecer un marco político conceptual y contextual coherente a fin de facilitar el acceso a la educación básica de calidad a todos los niños y los jóvenes, así como señalar lo que esto supone para que los sistemas educativos puedan atender esas necesidades en la corriente dominante de la educación escolar o extraescolar.

Este documento, titulado “*Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación*”, se ha elaborado en estrecha interacción, consulta y colaboración con varios colegas de la UNESCO, investigadores y profesionales de distintas regiones del mundo. Su finalidad es proponer un marco para la participación de la UNESCO en el fomento de la integración en la educación en sus Estados Miembros y ser una fuente de estímulo y debate.

Definición de la educación integradora

La integración se concibe como **un proceso** consistente en responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y satisfacerlas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, así como en reducir la exclusión dentro de la educación y a partir de ella (Booth, 1996). Supone cambios y modificaciones en el contenido, los métodos, las estructuras y las estrategias, con un enfoque común que abarque a todos los niños de la edad apropiada y la convicción de que incumbe al sistema oficial educar a todos los niños (UNESCO, 1994).

La educación integradora se ocupa de aportar respuestas pertinentes a toda la gama de necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares y extraescolares. Lejos de ser un tema marginal sobre cómo se puede integrar a algunos alumnos en la corriente educativa principal, es un método en el que se reflexiona sobre cómo transformar los sistemas educativos a fin de que respondan a la diversidad de los alumnos. Su propósito es conseguir que los docentes y los alumnos asuman positivamente la diversidad y la consideren un enriquecimiento en el contexto educativo, en lugar de un problema.



Las situaciones de exclusión



La pobreza, la etnia, la religión, la discapacidad, el sexo o la pertenencia a un grupo minoritario pueden limitar el acceso a la educación o ser causa de marginación dentro del sistema educativo, aunque las consecuencias culturales, sociales y económicas exactas de esos factores varían de una época a otra, de un país a otro y de un lugar a otro.

En 1996 se efectuó un análisis de algunos de los obstáculos que existen en el contexto sudafricano (NCSNET y NCESS, 1997). En otros países y contextos se observarán las mismas barreras que en Sudáfrica, pero se advertirá que hay otros factores más importantes que deben tomarse en consideración. En el siguiente análisis se muestran las distintas barreras que pueden existir en un contexto determinado:

Análisis de los obstáculos a la educación y el desarrollo en Sudáfrica (NCSNET y NCESS, 1997)

Las desigualdades en una sociedad, la falta de acceso a los servicios básicos y la pobreza son factores que exponen a los niños a riesgos, contribuyen al fracaso escolar y a la exclusión. En Sudáfrica, las desigualdades resultantes del apartheid y las privaciones económicas han tenido grandes repercusiones en el sistema educativo, especialmente en los alumnos que se enfrentan a barreras al aprendizaje. A continuación, se hace una breve descripción de los obstáculos existentes en el sistema con objeto de ilustrar la manera en que los “obstáculos de carácter macroeconómico” afectan a los alumnos en las escuelas y otros establecimientos de enseñanza.

Problemas de impartición y organización de la enseñanza

- No se conoce con exactitud el número de alumnos excluidos del sistema escolar, tanto los que nunca han ido a la escuela como los que la han abandonado.
- Sólo un pequeño porcentaje de alumnos clasificados anteriormente entre los que tienen “necesidades especiales” reciben la educación apropiada en las escuelas comunes o en establecimientos especializados.
- No existe ningún apoyo disponible para quienes están fuera del sistema.
- Después de la escuela primaria, no existen servicios de enseñanza bastantes para atender las necesidades. El suministro y la distribución de los recursos reflejan las desigualdades del anterior régimen de apartheid.
- Los alumnos que históricamente han tropezado con obstáculos para aprender han tenido pocas oportunidades de cursar estudios superiores.

Factores socioeconómicos que hacen correr riesgos a los alumnos

- Las insuficiencias y desigualdades del sistema educativo y su contribución al fracaso escolar son sobre todo evidentes en las zonas que tienen los niveles más bajos de prestación de servicios básicos, las tasas más altas de desempleo y una pobreza endémica.
- La violencia y los malos tratos reinantes en la sociedad han tenido importantes repercusiones en un gran número de alumnos.
- El VIH/SIDA sigue constituyendo un grave peligro para numerosos alumnos.

Actitudes

- Las actitudes negativas con respecto a las diferencias y la discriminación y los prejuicios a que dan lugar en la sociedad representan un serio obstáculo para la educación.

Plan de estudios

- El plan de estudios ha sido incapaz de atender las necesidades de un amplio abanico de distintos alumnos. Por ejemplo, en 1996, en la provincia de Mpumalanga, eran frecuentes los altos índices de repetición y el 23% de los alumnos negros de 15 a 19 años de edad no aprobaron el examen del cuarto curso. El porcentaje correspondiente a los alumnos blancos fue el 1%.

Entorno

- La gran mayoría de los establecimientos de enseñanza son materialmente inaccesibles para muchos alumnos, especialmente los que tienen alguna discapacidad física. En las zonas más pobres, en particular las rurales, muchas veces son inaccesibles, en gran parte debido al mal estado de los edificios o a su escaso mantenimiento, que los vuelve insalubres o poco seguros para todos los alumnos.

Idioma y comunicación

- La enseñanza y el aprendizaje se efectúan en un idioma que no es la primera lengua de muchos de los alumnos sudafricanos, lo cual los coloca en desventaja y conduce a menudo a importantes dificultades lingüísticas que contribuyen al fracaso escolar. Los que aprenden en una segunda lengua sufren en particular de escasas expectativas, discriminación y falta de modelos de conducta y de compañeros culturales.



Organización y gestión del sistema educativo

- La centralización básica del sistema educativo ha dejado una herencia de control restrictivo centralizado que impide el cambio y la iniciativa. La responsabilidad jurídica de las decisiones tiende a situarse en el nivel más alto y la gestión se sigue centrande en el acatamiento de reglas por parte de los empleados en lugar de en la prestación de un servicio de calidad.

Perfeccionamiento insuficiente y fragmentado de los recursos humanos

- No se están atendiendo adecuadamente las necesidades de formación del personal en todos los niveles. Las posibilidades de formación y creación de capacidades de los especialistas comunitarios, en particular las personas que tienen a su cuidado a un incapacitado sin recibir por ello remuneración, son escasas o nulas. Las actividades de formación tienden a estar fragmentadas, faltas de coordinación, ser insuficientes, desiguales y a menudo inadecuadas para las necesidades de un país en desarrollo.

N

Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación

N

SUPERAR
LA EXCLUSIÓN
MEDIANTE
PLANTEAMIENTOS
INTEGRADORES
EN LA
EDUCACIÓN

13

En los países del hemisferio septentrional, la adopción de planteamientos más integradores en la educación es muchas veces difícil debido a las políticas y prácticas tradicionales, esto es, la educación segregada o exclusiva que se reserva a los grupos designados como “difíciles” o “diferentes”, o basándose en la riqueza, la religión, etc. Esta tradición influye en las actitudes y las mentalidades de la gente que se resiste al cambio. En los países del hemisferio Sur, la principal dificultad es la grave carencia de recursos: la inexistencia de escuelas o la insuficiencia de las instalaciones, la falta de maestros y/o la carencia de personal competente, la carencia de materiales didácticos y la ausencia de apoyo. La calidad de la educación es también motivo de preocupación: aunque muchos países han realizado progresos encomiables hacia el logro del objetivo de la Educación para Todos, lo han logrado sacrificando la calidad, problema éste que no está relacionado con la adopción de planteamientos más integradores en la educación, sino con la educación en conjunto, como se explicó más arriba al analizar la situación de Sudáfrica.

No todas las barreras al aprendizaje son, o pueden ser, imputables sólo a la educación. Sin embargo, en el sistema educativo y en los distintos establecimientos de enseñanza¹ hay una serie de tendencias a la exclusión que se pueden subsanar. A continuación, veremos algunos aspectos de esas tendencias a la exclusión y mostraremos cómo se pueden utilizar los planteamientos integradores para contrarrestarlas. Algunas prácticas de exclusión están relacionadas con el acceso, como el costo elevado de las matrículas de ingreso en la escuelas secundarias que sólo pueden pagar las personas acomodadas, o los costos indirectos de la educación; las escuelas que sólo están abiertas a niños

¹ La expresión “establecimiento de enseñanza” se refiere a una amplia gama de servicios pedagógicos escolares y extraescolares.

pertenecientes a determinados grupos étnicos o religiosos, etc. Además de los problemas de acceso, otros factores pueden conducir a la marginación o la exclusión, como la mala calidad de la enseñanza, la gestión escolar deficiente o la falta de pertinencia de los planes de estudios. Cabe señalar que esta presentación no pretende ser una lista exhaustiva de obstáculos, ni una serie de soluciones que pueden darse en un contexto determinado, sino más bien una ilustración de los tipos de barreras a que se enfrentan los establecimientos de enseñanza y de la manera en que algunos de ellos han procurado superarlas.

IV.1 ¿Pueden ser barreras las políticas y las estructuras?

La evaluación del año 2000 de la Educación para Todos indica que la mayoría de los países han fijado la educación primaria universal como objetivo mínimo de sus políticas en materia de educación. Si bien se han registrado progresos en todas las regiones del mundo, en algunas regiones y en algunas zonas dentro de determinados países ha habido escasos progresos o ninguno, o incluso se ha constatado un retroceso. Al parecer se ha reconocido universalmente el objetivo, pero no se persigue en todas partes con suficiente perseverancia, o no se está alcanzando.

En algunos países pueden existir todavía políticas que ofrecen a las autoridades la posibilidad de declarar “ineducables” a algunos niños. Esta práctica suele aplicarse a niños con graves discapacidades intelectuales, a quienes se puede dispensar cuidados, pero sin ofrecerles forzosamente posibilidades de educación. En algunos países, la educación de determinados grupos de alumnos puede incumbir a una autoridad distinta del Ministerio de Educación, lo cual lleva con frecuencia a una situación en la que no se espera que esos niños participen en la educación tradicional y, por consiguiente, no tienen igualdad de oportunidades para continuar los estudios o encontrar empleo.

En muchos contextos, a pesar de las buenas intenciones, la manera en que se organiza la impartición de la enseñanza contribuye a poner etiquetas y a discriminar. En muchos países, en especial en el hemisferio septentrional, han prevalecido los sistemas educativos paralelos. Esta situación ha creado un sistema educativo “principal” que no se ocupa de los niños que podrían cuestionar su ortodoxia, estructura o funcionamiento, y ha suscitado el establecimiento de escuelas y clases especiales para grupos particulares de alumnos, como los que padecen alguna discapacidad, los pertenecientes a distintos grupos étnicos, los que tienen una conducta perturbadora, etc. Además, esta estructura suele ofrecer “incentivos especiales” a los maestros que trabajan en

esta esfera “especializada”, por ejemplo mejores sueldos, jubilación más temprana, clases menos numerosas, etc., lo cual inhibe los esfuerzos encaminados a cambiar la manera en que funciona el sistema.

Financiación

Un tema omnipresente en todos los informes de la Evaluación 2000 de la EPT es la insuficiencia de los recursos existentes para atender a las necesidades educativas básicas. Algunos países más ricos pretenden también que es lo que explica la desigualdad de las condiciones y de la enseñanza impartida. Al parecer, los recursos siempre son insuficientes en relación con la demanda, por lo que el verdadero problema son las prioridades.

Se estima que para lograr la educación para todos será necesario que los países y los donantes presten un apoyo financiero suplementario de unos 8.000 millones de dólares al año (Marco de Acción de Dakar, 2000). Además de la financiación adicional necesaria, es urgente replantear la manera en que se asignan y se gastan los recursos dentro del sistema. Por ejemplo, resulta oneroso mantener las políticas que conducen a que muchos alumnos repitan curso. En algunas regiones menos adelantadas, se estima que la tasa de abandono escolar en los primeros grados representa un 16% de los gastos en educación. Los recursos dedicados a un repetidor se hubiesen podido utilizar para permitir que otro niño entrara en la escuela o para mejorar la calidad de la educación de niños ya escolarizados (UNESCO, 1998).

Según un estudio de las políticas de integración consistentes en impartir instrucción a alumnos con discapacidades en 17 países europeos, si no se asignan los fondos conforme a una política explícita de integración, es improbable que ésta se produzca (Meijer, 1999).

Según el estudio “*La financiación de la instrucción de alumnos con necesidades especiales*” (Meijer, 1999), los países en los que existe un modelo de financiación directa de insumos de establecimientos escolares especiales (más alumnos de escuelas especiales – más fondos) comunican que este modelo de financiación puede dar lugar a una menor integración, una mayor etiquetación y un aumento de los costos. Vincular el presupuesto a los alumnos también parece tener algunos inconvenientes ostensibles: en ocasiones, las escuelas comunes se esfuerzan en acoger a alumnos con necesidades especiales (y los correspondientes presupuestos), pero pueden preferir alumnos (y asimismo sus presupuestos) a los que se considere “fáciles de integrar”.

El estudio concluye diciendo que los países que tienen la opción de financiación más atractiva para apoyar la educación integradora son los que poseen un sistema muy descentralizado, en el que los presupuestos para prestar asistencia a alumnos con “necesidades especiales” se delegan a instituciones locales (ayuntamientos, distritos o agrupaciones de escuelas) y la financiación se basa en el número total de alumnos inscritos y en indicadores semejantes.

Es sumamente difícil calcular el costo de la educación de los niños actualmente excluidos o que se considera que tienen “necesidades especiales”. Hay algunas indicaciones de países en los que existe un sistema paralelo de instrucción (red general + red especial) de que prestar servicios a los niños que se considera que tienen “necesidades especiales” cuesta de dos a cuatro veces más que la educación de los niños que no necesitan esos servicios. Estos costos mayores corresponden a impartir la enseñanza en lugares separados –por ejemplo en escuelas especiales–, y los costos menores corresponden por lo general a centros más integradores. Aunque el costo de estos centros más integradores fuese más elevado, seguiría siendo inferior al de impartir enseñanza en lugares separados (OCDE, 1999).

El problema no debe radicar en el costo de la educación de los niños marginados y excluidos actualmente. En los cálculos totales de costos habrá que computar los eventuales costos sociales y económicos de la exclusión en caso de que no se eduque a esos niños.

IV.2 Mejorar la calidad de la educación

El plan de estudios – tareas y posibilidades de integración

En cualquier sistema de educación, el plan de estudios es uno de los obstáculos o de las herramientas primordiales para facilitar la implantación de un sistema más integrador.

En muchos contextos, el plan de estudios es amplio y exigente, o bien ha sido diseñado con carácter general y es rígido, dejando escaso margen para efectuar adaptaciones a las circunstancias locales o para que los profesores experimenten y ensayen nuevas metodologías. Su contenido puede estar alejado de la realidad en que viven los alumnos y ser, por consiguiente, inaccesible y desmotivador. Además, puede estar sesgado y resultar degradante en cuanto a las relaciones entre los sexos.

Hay un número cada vez mayor de investigaciones sobre la educación integradora, efectuadas a partir de la labor llevada a cabo en varios establecimientos escolares y otros centros de aprendizaje en todo el mundo, según las cuales los planes de estudio que pretenden fomentar una educación más integradora poseen los siguientes elementos clave:

- objetivos comunes amplios definidos para todos los alumnos, que abarcan los conocimientos, las competencias y los valores que deben adquirirse;
- un estructura flexible que facilita ajustarse a la diversidad y dar oportunidades diversas de efectuar prácticas y obtener resultados en cuanto a contenidos, métodos y nivel de participación;
- evaluación de los resultados basada en los progresos de cada alumno;
- el reconocimiento de la diversidad cultural, religiosa y lingüística de los alumnos y
- un contenido, unos conocimientos y unas competencias que corresponden al contexto de los alumnos (UNESCO, 1999b).

El plan de estudios puede facilitar la instauración de escenarios más integradores si da margen para que el centro escolar y cada profesor efectúen las adaptaciones necesarias para que tenga pleno sentido en el contexto local y respeto de los alumnos:

■ En Uganda, se ha concebido un plan de estudios flexible y adaptado a la cultura del lugar, destinado a ganaderos seminómadas que viven en un entorno ecológico frágil del Nordeste del país. El plan de estudios nacional no guarda relación con su manera de vivir, sus actividades económicas, los imperativos ambientales y el contexto sociopolítico, por lo que provoca una baja tasa de inscripción y la resistencia frente a la escolarización.

El plan de estudios revisado y adoptado ha sido concebido de manera tal que se adapte a las necesidades de aprendizaje y a las competencias de esos niños teniendo en cuenta los conocimientos teóricos y prácticos autóctonos, las competencias vitales básicas pertinentes para la vida pastoril, por ejemplo la cría de animales, la gestión del agua y de los pastos, la protección del medio ambiente, los sistemas de alerta temprana y prácticas culturales positivas. La concepción y la puesta en práctica de materiales específicos de aprendizaje y enseñanza, así como las disposiciones en materia de enseñanza, tienen en cuenta las necesidades, los intereses,

las aspiraciones y la singularidad de los alumnos pastores (UNESCO, 2001b).

■ Eric padece una discapacidad intelectual y asiste a la escuela normal de su localidad. La Sra. Comfort, la profesora de Eric, que está en primer curso, es consciente de que cada alumno tiene distintas capacidades y utiliza sus conocimientos de todo un abanico de estilos de aprendizaje para concebir experiencias de enseñanza y aprendizaje que se basan en las capacidades y puntos fuertes de cada alumno:

- Los alumnos de la Sra. Comfort han asistido al carnaval. Han estado trabajando sobre conceptos relacionados con la “tecnología” y se les pidió que hallasen y describiesen distintos mecanismos que vieran en el carnaval. De vuelta a clase, después de un debate en grupo, los alumnos decidieron describir el sistema que constituye una noria gigante. Parte de la descripción consiste en exponer el modelo de una noria gigante.
- La Sra. Comfort sabe que Eric puede utilizar tijeras (capacidad cinestésica) y quiere que aprenda a medir y cortar pajas de igual longitud (capacidad racional). Luego, Stella y John podrán usar esas pajas de igual longitud para diseñar y construir la forma de una noria gigante (capacidades cinestésicas, creativas y racionales). La Sra. Comfort establece una serie de tareas interdependientes, cuya complejidad va en aumento, que hacen participar a sus alumnos y constituyen un desafío para éstos (UNESCO, 1999b).

Dentro del plan de estudios, el idioma en que se imparte la enseñanza puede plantear problemas a los alumnos, o a algunos de ellos. En muchos países, ese idioma es distinto del que hablan los alumnos en el hogar y del que usan en su comunidad, lo que plantea a muchos de ellos problemas de comprensión. Algunos países han optado por un idioma de instrucción, que puede que no sea el primer idioma de un gran porcentaje de los alumnos, pero que es el idioma común del país. Otros países han hecho posible elegir entre distintos idiomas para cursar estudios.

Valoración y evaluación para fomentar la integración

En la mayoría de los países, se considera que la repetición de curso es un remedio aplicable a los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje, aunque no está demostrado que sea cierto. Muchas veces se cree

que el éxito de los niños en la escuela depende fundamentalmente de sus aptitudes intelectuales. En el caso de los que proceden de entornos desfavorecidos, sus condiciones de vida pueden reducir su motivación y oportunidades de aprender, sea cual fuere su capacidad intelectual. Además, como ya se ha dicho, el idioma en que se imparten las clases puede hacer que algunos niños estén en desventaja. Los incapaces de seguir el ritmo de sus compañeros de clase hasta el curso siguiente pueden tener baja autoestima y es probable que alberguen actitudes negativas con respecto a la educación. Los repetidores se convierten en candidatos a abandonar los estudios (UNESCO, 1998).

Aunque se reconoce que los exámenes basados en los conocimientos tienen limitaciones en cuanto a su validez y fiabilidad, los exámenes normalizados formales también pueden tener consecuencias negativas, por ejemplo, al fomentar la acumulación y el recuerdo de hechos y competencias fragmentados y descontextualizados; al establecer una categoría y una selección de establecimientos escolares y de niños; al reducir el plan de estudios, ya que los maestros concentran su enseñanza en la información, las formas y los formatos que se exigen en los exámenes, y por reforzar el sesgo en cuanto al género, la raza o etnia y la clase social (Supovitz y Brennan, 1997).

Un plan de estudios integrador exige una herramienta flexible y orientada a la obtención de nuevos resultados de evaluación, examen y valoración. La valoración de los niños guarda cada vez más relación con los objetivos del plan de estudios, la cultura y la biografía de los niños y la manera en que se concibe e imparte el plan de estudios:

Planteamientos integradores de la valoración y la evaluación

■ En un plan de estudios basado en los resultados, se evalúa el progreso de los alumnos conforme a los resultados generales que se esperan al final de cada proceso de aprendizaje, es decir, las competencias, las capacidades y los valores generales. Puede tratarse de una valoración permanente para conocer las reacciones de los niños al aprendizaje y el éxito de los maestros en cuanto a seleccionar métodos didácticos adecuados, así como las necesidades de ajustar el ritmo o el estilo de la enseñanza. De esta manera, se puede evaluar a todos los alumnos conforme a sus logros, en lugar de compararlos con otros alumnos. La valoración puede realizarse de manera flexible y cuando el alumno ha adquirido nuevos conocimientos, o una nueva competencia, o incluso nuevas actitudes y nuevos valores, cuando el profesor ha concluido de enseñar un

contenido determinado y en la situación habitual del aula (Ministerio Nacional de Educación, 1997).

■ La valoración de la “cartera de conocimientos”, por ejemplo, puede abarcar los propios productos de los alumnos, por ejemplo la “mejor” obra final, distintas obras en curso, muestras de tests realizados, certificados obtenidos, metas alcanzadas, muestras del trabajo cotidiano, autoevaluación de los progresos en el aprendizaje y observaciones del profesor. Las investigaciones efectuadas han revelado que se reducen aproximadamente en un 50% en el sistema de cartera de conocimientos, en comparación con los exámenes normalizados, los factores relativos a la equidad, como la raza, la etnia, el sexo y la condición social y económica. En cambio, la diferencia entre los sexos aumenta en favor de las muchachas cuando se usan estos sistemas (Supovitz y Brennan, 1997).



Algunos pasos adelante



En lo que se refiere a la pedagogía, el plan de estudios, la organización de la enseñanza o su financiación, la educación integradora no añade gran cosa a los planes educativos, pero analiza por qué los sistemas y programas de educación no consiguen impartir enseñanza a todos los alumnos. Trata de aunar dentro de un marco coherente lo que conocemos acerca de la educación de calidad para avanzar hacia sistemas más ajustados a la diversidad. Por tratarse de un planteamiento estratégico, determina los recursos existentes e identifica prácticas innovadoras efectuadas en contextos locales y examina los obstáculos que se oponen al aprendizaje, centrándose en particular en grupos vulnerables a la marginación y la exclusión.

De hecho, en el Comentario detallado del Marco de Acción de Dakar, se recomienda este enfoque con las palabras siguientes:

“... Con objeto de atraer y retener a los niños pertenecientes a grupos marginados y excluidos, los sistemas educativos deberán atender con flexibilidad sus necesidades... Los sistemas educativos deberán ser integradores, buscando activamente a los niños que no estén matriculados y atendiendo con flexibilidad a la situación y necesidades de todos los educandos...”

(Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos colectivos. Comentario detallado del Marco de Acción de Dakar, párrafo 33).

El ejemplo de los obstáculos al aprendizaje existentes en Sudáfrica (véase la página 9) puso de manifiesto la complejidad de las realidades cotidianas que deben tener en cuenta los sistemas de educación. No existen soluciones predeterminadas ni recetas acerca de cómo efectuar el cambio educativo, pero sí hay algunos procesos que pueden facilitar la propagación de sistemas educativos más integradores.

V.1 Superar los obstáculos existentes en los centros de aprendizaje

Dentro de los centros de aprendizaje hay algunas cuestiones que merece la pena examinar más a fondo si se desea fomentar planteamientos integradores de la educación. Las ideas que a continuación se exponen (Aisncow, 1999, Fine, 2000, y UNESCO, 2000) se basan en distintas experiencias de labor en pro del desarrollo llevadas a cabo en varios países.

■ **La labor hacia un centro de aprendizaje más integrador se considera parte de la misión de éste.** El proceso de cambio debe ser un instrumento para alcanzar las metas fijadas. Adoptar maneras de pensar y de trabajar más integradoras no es un proyecto, sino un proceso.

En los centros de aprendizaje, hay factores que guardan más relación con la “resistencia al cambio” general y que pueden inhibir el proceso de evolución. Si las actividades encaminadas a la integración no están conectadas con la misión del centro de aprendizaje, o con el sistema educativo en un sentido más amplio, las partes interesadas quizá no deseen dedicar tiempo a un proceso que no parece contribuir a la mejora general. También pueden plantearse problemas para obtener el apoyo de todos los grupos interesados si se considera que el proceso de integración beneficiará sólo a determinados grupos, por ejemplo, los alumnos con discapacidad o determinada minoría étnica (Fine, 2000).

■ **Los dirigentes transmiten su firme apoyo.** Si los dirigentes demuestran que apoyan firmemente el proceso de cambio, es más probable que los profesores, los demás profesionales de la educación y la comunidad dediquen el tiempo y los recursos necesarios al proceso.

■ **El acceso material y el entorno del aprendizaje** podrían oponer obstáculos al aprendizaje y a la participación. Además de factores como las largas distancias o la peligrosidad de las vías de comunicación, los centros de aprendizaje podrían ser inaccesibles a los alumnos que tuviesen problemas de movilidad. Unas sencillas rampas y cambios de la disposición interna, también sencillos, del aula pueden ayudar a solucionar fácilmente la situación. Además, el entorno material de los centros de aprendizaje, por ejemplo, el diseño del edificio y la existencia de suministro de agua y de electricidad y de servicios sanitarios y alcantarillado, permitirán, o, por el contrario, impedirán, a los

alumnos participar en todas las actividades de aprendizaje tanto en el aula como fuera de ésta.

Las escuelas pueden provocar exclusión si no son capaces de hacer frente a la violencia, al matonismo y a los malos tratos entre los alumnos, entre éstos y los profesores y entre el personal de la escuela. No es probable que los padres envíen a sus hijos a un centro de aprendizaje que no consideren seguro, ni cabe tampoco esperar que los alumnos y los profesores trabajen correctamente en semejante entorno.

■ El apoyo de los profesores es una palanca decisiva de la propagación de centros de aprendizaje más integradores. Este apoyo puede referirse a muchas cosas:

- **Utilizar los recursos existentes para respaldar el aprendizaje.**

En el centro del proceso de integración está la importancia que se atribuye a utilizar mejor los recursos, por ejemplo, concibiendo maneras de trabajar que utilicen mejor la energía humana gracias a una mayor cooperación entre los profesores, el personal de apoyo, los padres o las personas a cuyo cargo están los niños y los propios alumnos. También se ha constatado claramente que una mejor utilización de la cooperación entre los niños puede contribuir a fomentar una educación más integradora de maneras que mejoren las condiciones de todos los alumnos.

- La inexistencia de materiales de enseñanza y aprendizaje y de distintas modalidades de medios impresos para profesores y alumnos puede menoscabar la calidad de la educación. Los profesores necesitan que se apoye su trabajo mediante materiales de información y de estudio para que puedan preparar sus lecciones y actualizar sus conocimientos. Asimismo, los materiales didácticos fabricados localmente pueden mejorar enormemente la calidad del proceso de enseñanza y dar a los alumnos y sus profesores satisfacción por la labor realizada.

■ **Los procesos de enseñanza y aprendizaje** carecen muchas veces de la flexibilidad necesaria para atender las diversas capacidades e intereses de una población de alumnos heterogénea. En muchos casos, buena parte de la instrucción del aprendizaje se basa en el aprendizaje memorístico, el seguimiento meticuloso de manuales escolares y la copia. No es de extrañar, pues, que los alumnos más capaces no se sientan suficientemente motivados ni que los menos capaces no tengan apoyo suficiente.

- **Partir de las prácticas y los conocimientos existentes.**

Se ha constatado internacionalmente que la mayoría de los centros de aprendizaje tienen más conocimientos de los



que utilizan. La orientación principal tiene que ver con utilizar mejor los conocimientos especializados y la creatividad existentes en un contexto educativo dado, lo cual indica que es menester trabajar junto con los profesores de los centros de aprendizaje, respaldándolos para que conciben maneras de analizar sus prácticas. Además, al examinar las prácticas existentes también es necesario pensar si hay aspectos de ellas que estén actuando como obstáculos a la participación.

- **Ver las diferencias como oportunidades de aprendizaje.** Ajustar las disposiciones existentes parece requerir un proceso de improvisación para que los profesores respondan adecuadamente a las distintas maneras de reaccionar de los alumnos. Los que no se amoldan a las disposiciones existentes pueden ser considerados “sorpresas”, es decir, que tienen reacciones a las que se debe responder con todavía más improvisación. Todo lo anterior exige una visión más positiva de la diferencia, además de suficiente confianza en la propia profesionalidad, que se puede fomentar mediante la formación permanente y la práctica.

■ **Hacer participar a las comunidades.** Muchas veces, los centros de aprendizaje están aislados de las familias y comunidades de los alumnos a cuyo servicio se suponen que están, e incluso en oposición a ellas (Bernard, 2000). Por consiguiente, cada vez se considera más esencial establecer asociaciones con los padres o las personas que tienen a su cargo a los niños para prestar de manera eficaz y eficiente un servicio de educación de calidad.

El planteamiento integrador de la educación reconoce que a los padres y las personas encargadas de los niños y a la comunidad corresponde efectuar una verdadera contribución al aprendizaje de los niños y que pueden participar en los procesos de adopción de decisiones y que tienen derecho a hacerlo.

Ahora bien, en la práctica se constata que los padres y personas que tienen a su cargo a menores que participan en la educación de éstos son muchas veces personas con más recursos y, por consiguiente, una difícil tarea es conseguir que participen las familias de los alumnos más marginados. Invertir en educación de adultos en estas personas podría facilitar que participaran en la vida en torno al centro de aprendizaje y que siguieran la educación de sus hijos. El centro de aprendizaje también podría esforzarse en que la información que se les facilita acerca de la educación de sus hijos estuviese redactada en un idioma que comprendieran y con un vocabulario que les fuese accesible (UNESCO, 2001c).

V.2 La función de la formación del personal docente

Se ha demostrado que las actitudes positivas de los profesores con respecto a la integración dependen enormemente de su experiencia con alumnos que se considera que son “difíciles”, la formación de docentes, la existencia de apoyo, el número de alumnos por clase y el volumen de trabajo. Según un estudio efectuado recientemente (2001a) en Rumania, las actitudes negativas de los profesores y adultos son el obstáculo principal a la integración, pues los niños no tienen prejuicios, a menos que se los enseñen los adultos.

La formación de docentes para que adopten sistemas que avanza hacia la educación integradora plantea varios problemas. Por lo general, el nivel de los especialistas y su capacitación son relativamente elevados en los contextos en que existen, pero no sucede lo mismo con el nivel de los profesores “comunes”. Un factor que influye en la formación anterior a la entrada en servicio y en la formación en el servicio que imparten las escuelas de formación del profesorado es la falta de experiencia y competencias de los educadores de los profesores en lo que se refiere a trabajar en entornos integradores. Además, muchas veces se considera que la formación de los profesores se refiere fundamentalmente a la adquisición de conocimientos y competencias y que, en cambio, son menos importantes las actitudes y los valores.

La preparación de docentes adecuadamente formados con miras a la educación integradora debería:

- elaborar planes de formación a largo plazo que toman en cuenta a todos los agentes que intervienen y los distintos modelos necesarios para satisfacer necesidades diferentes;
- llevar a cabo actividades de formación orientadas a los profesores “comunes” y a especialistas, a fin de que compartan unos mismos planteamientos y puedan colaborar;
- incluir las conexiones existentes entre la teoría y la práctica y las oportunidades de reflexionar en todas las medidas de formación;
- partir de las necesidades que los propios profesores sienten;
- orientar la formación a la escuela en conjunto, al tiempo que se mantiene una serie de estrategias y de modelos para alcanzar diferentes objetivos y atender diversas necesidades;
- promover el aprendizaje autónomo, creando oportunidades de institución de redes entre profesores, escuelas y comunidades; y
- alentar a los profesores a que conciben por sí mismos nuevos materiales didácticos (UNESCO, 2001c).



La instauración de un sistema educativo más integrador también requiere formar y reciclar a todo el personal de enseñanza. Para facilitarla, será preciso ajustar el plan de estudios, los mecanismos de valoración y evaluación, los servicios de apoyo, los mecanismos de financiación y los marcos administrativos generales. Así pues, es necesario exponer el principio de integración y sus consecuencias para el sistema en sus distintos niveles a los administradores y gestores de la educación de los ministerios de educación, las entidades locales, los servicios de distrito, las organizaciones voluntarias, las ONG, etc.

En muchos países, también hace falta alentar a los miembros de grupos marginados, como los grupos minoritarios étnicos, los grupos desfavorecidos económicamente, las personas con discapacidad y –según los distintos significados culturales de las diferencias sociosexuales– los hombres o las mujeres, para que ingresen en la profesión docente y en otras profesiones relacionadas con la educación. De esta manera, podrán servir de modelo a los alumnos vulnerables a la marginación y aportar sus propios conocimientos personales y sociales específicos al enriquecimiento del conjunto del sistema educativo.

Como ya se ha dicho, la capacitación no basta por sí misma, pues aunque la formación del personal de educación podría promover planteamientos más integradores de la educación, muchas veces la realidad de los centros de aprendizaje es diferente y, por lo tanto, es esencial vincular la formación del personal con la mejora de las escuelas y otros centros de aprendizaje a fin de que puedan cambiar la manera en que trabajan.

V.3 Obtener apoyo

Como la educación integradora tiene por objeto dar a todos los alumnos oportunidades de obtener buenos resultados en su experiencia de aprendizaje, multitud de recursos –materiales didácticos, equipo especial, personal complementario, planteamientos didácticos u otros alumnos– pueden respaldar la tarea del aprendizaje. “Apoyo” significa todos estos recursos, pero se refiere especialmente a los recursos que superan los que el profesor puede proporcionar por sí solo.

La primera tarea para acumular un apoyo eficaz es movilizar los recursos que ya existen en los centros de aprendizaje o en torno a éstos (véase lo dicho anteriormente). Además, es necesario obtener apoyo dentro de los centros mismos de aprendizaje, por ejemplo, invirtiendo en la acumulación de conocimientos especializados complementarios. En ambos casos, también puede ser preciso que haya estructuras exteriores, por ejemplo, equipos ambulantes de profesores de apoyo que poseen conocimientos sobre cuestiones relacionadas con el asesoramiento, la

gestión de los comportamientos, los métodos didácticos, las discapacidades, la sociolingüística o los problemas del multiculturalismo, etc.

La principal tarea a este respecto es no olvidar en ningún momento que se busca mantener a todos los alumnos de las escuelas comunes y otros centros de aprendizaje en las comunidades de que proceden.

V.4 La transición hacia la educación integradora

La transición hacia la educación integradora no consiste sólo en un cambio técnico o de organización, sino que también es un movimiento con una orientación claramente filosófica. Los países tienen que definir un conjunto de principios integradores y aspectos más prácticos que guíen el proceso de transición a través de esos principios. Es menester interpretar en el contexto de cada uno de los países los principios de la integración consagrados en las declaraciones internacionales pertinentes.

En los países muy desarrollados del hemisferio norte, la prioridad ha consistido en acabar con el sistema de segregación en lo tocante a la enseñanza. En países menos adelantados, la prioridad ha solido tener más que ver con integrar a distintos grupos marginados en la enseñanza básica. Muchos países han considerado útil formular una declaración de principios explícita que orienta su transición hacia la integración. Las declaraciones de principios de los gobiernos han conseguido provocar un debate en torno a la integración e iniciado el proceso de obtención de un consenso al respecto. Esas declaraciones han adquirido mucho más poder cuando han sido incorporadas en la legislación.

V.5 Vincular la integración a actividades más generales

No es probable que la integración se propague en la educación si no se despliegan esfuerzos concertados en el plano nacional para promover planteamientos generales. La integración puede estar vinculada a una reforma del conjunto del sistema educativo: en España, Inglaterra y Sudáfrica la educación integradora ha constituido el núcleo de una reforma más amplia enderezada a mejorar la eficacia del sistema. En esos países, se ha considerado que la integración es un requisito previo indispensable de la educación de calidad para todos, lo cual es importante para evitar el peligro de considerar que la integración es algo que no concierne a la mayoría de la población. Como se dice a todo lo



largo de este documento, la educación integradora no es algo complementario ni ajeno a la enseñanza general, sino una manera distinta de considerar la educación y de hacer frente a la diversidad de necesidades de los alumnos. Por consiguiente, está estrechamente aunada a la finalidad de la Educación para Todos y podría ser adoptada como visión que guíase los planes nacionales de acción en materia de EPT.

Se puede vincular la integración a la reforma de la condición de las personas con discapacidad y de otros grupos marginados. Por ejemplo, en Chile, la integración encaja en el marco de la Ley sobre la integración social de las personas con discapacidad. En el Brasil, está vinculada al intento de solucionar los problemas de la pobreza, el analfabetismo y la marginación. También puede guardar relación con reformas democráticas fundamentales. En muchos países de Europa Oriental y Central, en Chile y en Sudáfrica, es imposible separar los avances hacia la integración de un intento mucho más general de edificar la democracia. El movimiento en favor de la integración puede impulsar valores, energías y una dinámica en que se base esta reestructuración política y social.

Conclusión: La educación integradora y la Educación para Todos

En Dakar se pidió a la UNESCO que asumiese las funciones de organismo coordinador del movimiento en pro de la Educación para Todos, aunando a la comunidad internacional para poner en práctica los compromisos de Dakar. También se pidió a la Organización que racionalizase sus actividades y que facilitase la dirección intelectual necesaria para hacer frente mejor a la tarea ingente de la Educación para Todos.

El Marco de Dakar reconoce los resultados de las principales conferencias sobre la educación celebradas en el decenio de 1990, como la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (1994, Salamanca, España), e insta a la comunidad internacional a seguir trabajando para alcanzar las metas fijadas (Marco de Acción de Dakar, párrafo 4). En el Comentario detallado del Marco de Acción de Dakar se describe la visión general de la Educación para Todos que es preciso adoptar para alcanzar las metas, poniendo especialmente el acento en los alumnos más vulnerables a la marginación y la exclusión. Así pues, el Marco de Acción de Dakar establece claramente que la educación integradora es una de las estrategias principales para solucionar la cuestión de la marginación y la exclusión.

La adopción de planteamientos integradores en la educación es imperativa para la UNESCO. La integración tiene que ser la visión fundamental del programa de la UNESCO a fin de poder alcanzar la meta de la Educación para Todos. Por consiguiente, debe ser el principio rector de la labor en pro del desarrollo que se efectúe con los gobiernos en pro de la Educación para Todos.

La respuesta de la UNESCO

En el discurso que pronunció ante el Consejo Ejecutivo en su 160ª reunión, el Director General de la UNESCO recalcó la necesidad de hacer que las necesidades especiales y apremiantes de los grupos marginados y excluidos formasen parte integrante de todas las actividades del programa de la UNESCO para que la Organización pudiese hacer una contribución más eficaz.

Las acciones de la UNESCO para promover los planteamientos integradores en la educación tendrán por objeto:

- 1) forjar un planteamiento global de la educación gracias al cual se incorporen a todas las actividades educativas las preocupaciones de los grupos marginados y excluidos y se coopere para disminuir la repetición de cursos y la fragmentación de los estudios que constituyen un derroche de recursos y capacidades;
- 2) elaborar capacidades en materia de elaboración de políticas y gestión de sistemas que sirvan de apoyo a distintas estrategias en favor de la educación integradora, y
- 3) hacer avanzar las preocupaciones de los grupos actualmente marginados y excluidos.

A la luz de todo lo anterior, las actividades se centrarán en lo siguiente:

- Velar por que las actividades educativas se ajusten a metodologías globales que tengan en cuenta las necesidades de los grupos actualmente marginados y excluidos.
- Elaborar y aplicar planteamientos, políticas y estrategias que condigan con la diversidad existente en la educación.
- Respaldar la creación de capacidades nacionales en materia de elaboración de políticas oficiales y gestión de sistemas, en apoyo de estrategias diversas favorables a la educación integradora.
- Mejorar y elaborar indicadores de la integración y prestar apoyo para reforzar capacidades en el plano nacional en materia de elaboración y aplicación de indicadores y utilización de diversos datos para elaborar estrategias y actividades.
- Recoger y difundir informaciones e ideas y estimular el diálogo acerca de la diversidad de necesidades de quienes todavía están excluidos o marginados de su derecho a la educación.

Bibliografía y lecturas recomendadas

- Ainscow, M. (1999) *Understanding the development of inclusive schools*. Londres: Falmer.
- Bernard, A. (2000) *Education for All and Children who are Excluded*. Education for All 2000 Assessment. Thematic Studies. En Internet:
http://www2.unesco.org/wef/en-leadup/findings_excluded%20summary.shtm
- Booth, T: (1996) A Perspective on Inclusion from England, Cambridge Journal of Education, Vol. 26, No. 1: pp: 87-99.
- Fine, M. (2000) *Creating Inclusive Communities. An Inquiry into organizational approaches for Pursuing Diversity*. Academy for Education Development y The National Youth Leadership Council, Service-Learning Diversity project. En Internet:
http://www.aed.org/publications/pubs_inclusion.pdf
- Foro Consultivo Internacional de la Educación para Todos (2000) *Statistical Document. Education for All Year 2000 Assessment*. París: Editorial de la UNESCO.
- Foro Consultivo Internacional de la Educación para Todos (2000). *Global Synthesis. Education for All Year 2000 Assessment*. París: Editorial de la UNESCO.
- Human Sciences Research Council (HSCR) (2000) *With Africa for Africa. Towards Quality Education for all*. 1999 MLA Project. UNESCO. UNICEF. HSCR.
- Marco de Acción de Dakar – Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales). En Internet:
<http://www2.unesco.org/wef/en-conf/dakframeng.shtm>
- McGregor, G. y Timm Vogelsberg, R. (1998) *Inclusive Schooling Practices: Pedagogical and Research Foundations. A Synthesis of the Literature that Informs Best Practice about Inclusive Schooling*. Consortium on Inclusive Schooling Practices. The University of Montana. Rural Institute on Disabilities.
- Meijer, C. (1999) *Financing of Special Needs Education. A Seventeen Country Study of the Relation between Financing of Special Needs Education and Integration*. European Agency for Development in Special Needs Education. Middelfart: Dinamarca.
- Naciones Unidas (1989) *Convención sobre los derechos del niño*. Nueva York: Naciones Unidas.
- National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET) y National Committee on Education Support Services (NCESS) (1997) *Quality Education for All. Overcoming barriers to learning and development*. Ministerio de Educación: Pretoria.

National Department of Education (1997) *Curriculum 2005. Lifelong learning for the 21st century*. Sudáfrica: CTB Books.

OCDE – CERI (1999) *Inclusive Education at Work. Students with Disabilities in Mainstream Schools*. París: OCDE.

Supovitz, J. y Brennan R. (1997) “Mirror, Mirror on the Wall, Which Is the Fairest Test of All? An Examination of the Equitability of Portfolio Assessment Relative to Standardized Tests”. *Harvard Educational Review*. Vol. 67, N° 3, otoño.

UNESCO (1985) *La asistencia a los alumnos impedidos en las escuelas comunes: estrategias para la formación de personal docente*.

UNESCO (1990) *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Foro Consultivo Internacional de la Educación para Todos. París: UNESCO.

UNESCO (1994) *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia, España. París: UNESCO.

UNESCO (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: UNESCO.

UNESCO (1998) *Oportunidades perdidas: cuando la escuela no cumple su misión: la deserción y la repetición en la enseñanza primaria*. París: UNESCO.

UNESCO (1999a) *From Special Needs Education to Education for All. A Discussion Document*. Tenth Steering Committee Meeting, Sede de la UNESCO, París, 30 de septiembre y 1º de octubre de 1998. Manuscrito inédito.

UNESCO (1999b) *Welcoming Schools. Students with Disabilities in Regular Schools*. París: UNESCO.

UNESCO (2001a) *Including the Excluded: Meeting diversity in education. Example from Romania*. París: UNESCO.

UNESCO (2001b) *Including the Excluded: Meeting diversity in education. Example from Uganda*. París: UNESCO.

UNESCO (2001c) *Open File on Inclusive Education*. París: UNESCO.