

INCLUSIÓN EDUCATIVA, ¿ES POSIBLE?

Diego Navarro Mateu, Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”
María Amor Espino Bravo, Valencian International University

Fechas de recepción y aceptación: 15 de febrero de 2012, 13 de marzo de 2012

Resumen: En este artículo tratamos de valorar el eco que tuvo la *Declaración de Salamanca*, incorporando el concepto de educación inclusiva. Hablar de necesidades educativas especiales, no era más que una forma de entender y atribuir al alumno las dificultades que se derivaban de una difícil adaptación al entorno escolar. A estas dificultades se les denominó “barreras a la participación y a la educación”. Para poder minimizar estas barreras es necesario poner en marcha un profundo proceso de cambio, del que toda la comunidad educativa ha de sentirse invitada a participar. En el artículo se comentan dos programas que podrían facilitar el cambio hacia lo que se denomina “educación para todos”.

Palabras clave: educación inclusiva, barreras a la participación y a la educación, integración escolar, educación especial.

Abstract: In this article we evaluate the response that had the *Declaración de Salamanca*, by incorporating the concept of inclusive education. Speaking of special educational needs, was merely a way of understanding and attributing the student with the difficulties arising from a difficult adjustment to school environment. These difficulties are called “barriers to participation and education”. To minimize these barriers is necessary to implement a radical change, of the whole school community should feel invited to participate. The article discusses two programs that could facilitate the shift to what is called “education for all”.

Keywords: inclusive education, barriers to participation and education, school integration, special education.



¿DE DÓNDE VENIMOS?

Es posible que, en apariencia, no sean los mejores tiempos para hablar de inclusión educativa, en estos momentos de recortes en la educación. Sin embargo, consideramos que es el momento idóneo para revisar la historia reciente del concepto de educación inclusiva y diseñar una línea de trabajo que permita revisar nuestras prácticas, estrategias y actitudes, precisamente en estos momentos tan necesitados de cambios en todos los sentidos.

En la comunidad educativa se ha consensuado la certeza de que uno de los antecedentes más claros en la nueva manera de entender la atención a la diversidad se nutre del informe Warnock. Este informe, realizado en el Reino Unido por una comisión de expertos, presidida por Mary Warnock y publicado en 1978, modificó radicalmente el concepto de educación especial. Estableció una nueva denominación para aquellos alumnos que presentan, a lo largo de su escolarización, problemas en sus aprendizajes: alumnos con necesidades educativas especiales. Esta nueva denominación no fue solamente un cambio terminológico, también supuso el impulso a una nueva concepción que evitaba el lenguaje de la deficiencia y situaba en la propia escuela una buena parte de la responsabilidad sobre el progreso de los alumnos. La escuela *ordinaria* debía ser capaz de proporcionar los cambios necesarios para dar respuesta a las demandas de estos alumnos y hacer posible su *integración*.

Casi un cuarto de siglo más tarde, en junio de 1994, se celebró en España la que se ha dado en llamar “Declaración de Salamanca”, conferencia organizada por el Gobierno español en cooperación con la UNESCO. En ella se congregaron altos cargos de la educación, administradores, responsables de las políticas educativas, técnicos especialistas y representantes de Naciones Unidas, con el fin de promover el objetivo de “La educación para todos”. Se examinaron los cambios fundamentales necesarios para favorecer el enfoque de una educación integradora, capacitando a las propias escuelas para atender a *todos* los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales (Navarro y Sánchez, 2004).

La conferencia abogaba, entre otros muchos aspectos, por

... establecer procedimientos de gestión más flexibles, reasignar los recursos pedagógicos, diversificar las opciones educativas, facilitar la ayuda mutua entre niños, respaldar a los alumnos que experimentan dificultades y establecer relaciones con los padres y la Comunidad. Una buena gestión escolar depende de la participación activa y creativa de los profesores y el resto del personal, la colaboración y el trabajo en equipo para satisfacer las necesidades de los alumnos. (Informe Final - Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994).



La Declaración y el Marco de Acción de Salamanca para las Necesidades Educativas Especiales, que fuera adoptada por unanimidad durante la conferencia, está basada en el principio de la inclusión, transmitiendo la responsabilidad de las escuelas regulares que tienen que acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Esto reafirma el compromiso con la “Educación para todos” y reconoce la necesidad y la urgencia de garantizar servicios educativos para todos los niños, jóvenes y adultos.

La Declaración de Salamanca ha dado lugar a múltiples publicaciones, en las que se trataba de invitar a una reflexión sobre lo allí expuesto. Destacamos tres de ellas, una realizada a los cinco años de la declaración y dos más, efectuadas con motivo de su décimo aniversario.

- UNESCO (1999) Salamanca - Cinco Años Después, UNESCO. Paris. Publicación en la que se realiza una revisión de las actividades de la UNESCO, a la luz de la Declaración y el Marco de Acción de Salamanca, adoptada en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. Se exponen en dicha publicación una memoria de la labor realizada por la UNESCO, siguiendo las directrices de la *Declaración de Salamanca*.

Posteriormente, al cumplirse los diez años de la declaración, se realizaron otras dos publicaciones que queremos destacar:

- La primera de ellas fue realizada por la asociación EENET (*Enabling Education Network*). En este monográfico se promovió la reflexión sobre los cambios que, desde Salamanca, tuvieron lugar en los sistemas educativos y en las comunidades a nivel internacional.
- La segunda, años después de la “Declaración de Salamanca”. Miguel Ángel Verdugo y Gerardo Echeita publicaron un texto que revisaba la situación y aglutinaba las diferentes visiones y valoraciones de expertos, diez años después de la declaración. En dicho texto se presentan y analizan las situaciones y visiones desde las distintas comunidades autónomas españolas.

En una década, se ha dado un giro en la forma de *mirar* la discapacidad, se ha pasado de considerar las dificultades y necesidades según las “deficiencias funcionales” a poder contemplar las diferencias como “legítimas”, trasladando el peso de las “dificultades” al entorno (“barreras del entorno”). En este contexto de cambio es en el que se hace efectivo el cambio de concepto, dejamos de hablar de “integración escolar” y empezamos a hablar de “inclusión educativa”.



Katarina Tomasevsky (Tomasevski, 2002, citado en Blanco, 2006), relatora especial para el Derecho a la Educación de la Comisión de Derechos Humanos de la Organización de Naciones Unidas (ONU), señala que generalmente los países, con relación a la concepción de la educación especial, pasan por tres etapas. En esta identificación de etapas, para Tomasevsky subyace una concepción distinta sobre la propia educación y sobre el derecho a ella. Estas etapas muestran un continuo de progreso hacia el “pleno disfrute del derecho a la educación”, concebido en su sentido más amplio:

- La primera etapa consiste en conceder el “derecho a la educación” a los grupos tradicionalmente excluidos, pero en opciones segregadas, en escuelas especiales o programas diferenciados para dichos colectivos.
- La segunda etapa rechaza la segregación educativa, promoviendo la integración en las escuelas, pero sin transformar los sistemas educativos, de tal manera que las personas o grupos que se incorporan tienen que adaptarse a la enseñanza disponible, independientemente de su lengua materna, cultura, capacidades o situaciones de vida.
- La tercera etapa consiste en adaptar la enseñanza a las características y necesidades de todos los estudiantes, en lugar de que estos se adapten a la escolarización disponible. Ésta es la aspiración del movimiento de la *inclusión*.

La educación inclusiva es un proceso orientado a responder a la diversidad del alumnado, incrementando su participación y reduciendo la exclusión *en y desde* la educación. Su principal finalidad es garantizar una educación de calidad a todos los estudiantes, garantizando su presencia, participación y aprendizaje, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser excluidos/marginados (Booth y Ainscow, 2004; UNESCO, 2005).

Esta visión muestra que es más probable que se den avances en este sentido, si podemos reconocer y tomar conciencia de que las dificultades que experimenta el alumnado son, fundamentalmente, resultado del modo en que se organizan las escuelas en estos momentos, y de las metodologías y estrategias de enseñanza que se emplean.

La escuela *necesita reformarse y reformular sus estrategias y herramientas pedagógicas* para poder dar respuesta positiva y real a la diversidad de su alumnado, contemplando la diversidad individual no como un problema sino como una oportunidad de enriquecer los aprendizajes.

Desde esta perspectiva, considerar las dificultades tanto del alumnado como del equipo de profesionales docentes puede contribuir a diseñar una “agenda de reflexiones y transformaciones” sobre cómo implementar los cambios. Podemos consensuar que esta perspectiva de cambio será más viable y favorable en aquellos contextos con “cultura de



colaboración” que proporcionen sustento a la propuesta de soluciones y búsqueda de alternativas.

También es importante preguntarse acerca de cuál es el coste económico y social de la exclusión y de no “educar a todos”. Hacer efectivo el “derecho de todos a una educación inclusiva y de calidad” no es solo una cuestión de justicia educativa, sino también de justicia social, ya que la exclusión de este derecho, especialmente en la actual sociedad del conocimiento, limita enormemente las posibilidades de participar en las diferentes áreas de la vida social y de desarrollar el proyecto vital en relación con los demás. Este desafío no puede ser afrontado sólo desde el sector de la educación, es necesario potenciar el desarrollo de políticas intersectoriales que generen inclusión *dentro y fuera del contexto educativo*.

Esta *nueva* concepción de los problemas de la escuela, haciéndolos recaer sobre las propias estructuras escolares, la debemos enmarcar, tal y como indicó Ainscow anteriormente, en un debate más amplio a nivel internacional sobre la educación para todos. De esta forma, aun cuando nace de la “integración”, ¿preconizada? en un principio, el pensamiento actual tiende hacia una educación inclusiva cuyo objeto es reestructurar las escuelas según las necesidades de *todos* los alumnos.

Tony Booth y Mel Ainscow (2000) definen la inclusión como un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas. Para estos autores, la inclusión implica que los centros realicen un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todos.

En esta visión, el problema no es del alumno, sino del sistema educativo y de las escuelas, que son incapaces de proveerles de una adecuada oferta de actividades adaptadas a la capacidad y motivación de cada alumno, permitiendo así garantizar una participación activa, significativa y satisfactoria con el currículum escolar, mediado por el maestro y acorde a la programación.

Sin embargo, todos seguimos asistiendo al hecho de comprobar cómo el sistema escolar, sus escuelas y sus profesores persisten en una “visión individual” de las dificultades de aprendizaje, en la que estas se atribuyen solo a variables del individuo (sus competencias, su origen social, el capital cultural de su familia, etc.), obviando la gran influencia que tienen los entornos educativo, familiar y social en el desarrollo y aprendizaje de las personas.

Desde un enfoque inclusivo, al trasladar la visión de una atribución causal del alumno a una mirada hacia el centro escolar, se comprueba que el progreso de los alumnos no es exclusivamente responsabilidad de sí mismos y de sus capacidades, sino de la capacidad de interactuar con las actividades que, sistemáticamente, le son ofrecidas por parte de la comunidad educativa en la que se encuentra. De esta manera, nos podemos



encontrar con que un mismo alumno puede tener dificultades de aprendizaje en una escuela y no tenerlas en otra.

¿Cómo se entiende esto sin considerar lo que estamos exponiendo?

¿QUÉ PODEMOS HACER?

La pregunta es: ¿estamos realmente preparados para lograr que nuestras escuelas promuevan los cambios que requieran sus alumnos?

Lo que tenemos claro es que existe la necesidad de hacer uso de nuestra capacidad de aprendizaje e investigación para poder ofrecer soluciones y de ser capaces de realizar los cambios necesarios en el seno de nuestras escuelas para poder satisfacer *todas y cada una* de las necesidades de *todos y cada uno* de nuestros alumnos, y en este sentido debemos decir que ya sabemos mucho.

El gran reto es poder transferir estos conocimientos a la práctica educativa. Tal y como indica el profesor estadounidense Carl Kaestle (Kaestle1993, citado en Murillo, 2011),

que defendía que la investigación educativa no había sido capaz de ser creíble entre docentes y administradores; ni los temas abordados eran los que pedían los usuarios de la investigación, ni los resultados obtenidos eran utilizados para la toma de decisiones, de tal forma que la práctica había dado la espalda a la investigación.

Posiblemente, nos encontramos ante uno de los sectores con mayor desfase entre lo que sabemos que debe hacerse y lo que realmente termina haciéndose. Llevar a la práctica educativa los conocimientos de los que disponemos depende, en estos momentos, de la voluntad y predisposición individual de los profesores. Nos encontramos con verdaderos “genios” de la docencia, conviviendo y trabajando simultáneamente con aquellos que siguen aplicando metodologías basadas en una “visión individual” de las dificultades de aprendizaje.

Muchos de los que trabajamos en el ámbito educativo comprobamos, de forma cotidiana, muchas “prácticas educativas” que no se ajustan, no solo a ningún criterio científico, sino tampoco al criterio mínimo del sentido común. Asistimos a estas prácticas sabiendo que no existe ninguna forma de denunciar esa situación, en la que claramente el perdedor es el alumno, en especial aquel que no tiene la motivación y/o la capacidad para participar de las actividades que se le proponen. Añadamos a esto aquellos casos en los que, por cualquier motivo, no exista un respaldo sociofamiliar hábil o capaz de



detectar y de paliar esta situación. Estos alumnos son los que consideramos como más vulnerables dentro de esta situación que venimos describiendo.

Si en lugar de hablar del contexto educativo se tratara de una profesión sanitaria, sería insólito y constitutivo de delito el hecho de presenciar y permitir que un compañero de profesión médica, sistemáticamente, realizara diagnósticos basados en los conocimientos de hace treinta años y, por supuesto, aplicara el tratamiento según estos criterios tan anticuados y desfasados como el propio diagnóstico, con las consecuencias que de ello pudiera derivarse.

Si perteneciéramos al ámbito de la construcción, sería similar a estar contemplando, pasivamente, cómo un colega de profesión da soluciones arquitectónicas desajustadas e incluso *riesgosas* a los nuevos requerimientos de la sociedad.

Es necesario, pues, actuar frente a una carencia de nuestro sistema educativo, la de exigir las *buenas prácticas* de todos nuestros docentes y, en caso de no producirse, ser capaces de anteponer los derechos de nuestros alumnos al derecho del prestador de este, exactamente igual que en cualquier otro sector.

Debemos avanzar en lo que se denomina “evaluación del desempeño docente”, concepto muy presente ya en la evaluación del profesorado universitario, pero con nula presencia en otras etapas educativas.

La voluntad de cambio y la creación de soluciones y alternativas a las diversas necesidades que se vayan produciendo deben ser *detectadas* y *resueltas* en el interior de las propias comunidades educativas. Para ello, hemos de propiciar la puesta en marcha de mecanismos que nos permitan aprender de nuestra propia experiencia, creando cauces de participación e intercambio entre todos los que la conforman: claustro, alumnado, familias, entorno social, administraciones educativas, etc.

En la literatura académica se ha denominado “Programa de Mejora de la Eficacia Escolar” al proceso de cambio sistemático y continuo de un centro docente, con el propósito de alcanzar determinadas metas educativas de una manera más eficaz, a través de la identificación, reformulación y optimización de los elementos fundamentales del centro, y con la implicación de la mayoría de los agentes *externos* que forman parte de la comunidad educativa (Muñoz *et al.*, 2000).

Es bien sabido que el proceso de cambio hacia la escuela inclusiva constituye, sobre todo, un proceso de aprendizaje que los propios centros educativos deben emprender. Un proceso complejo y singular porque los centros –como el alumnado– también son diversos. Pero ello no significa que el cambio deba hacerlo la escuela en solitario. Existen ayudas que, utilizadas de forma flexible, razonable y adaptada, contribuirán a dicho proceso.



En concreto, y en relación con la puesta en marcha de lo que nosotros proponemos como “programas de mejora de la eficacia escolar”, vamos a comentar, brevemente, dos metodologías que, en estos momentos, están desarrollándose en nuestro país y que creemos merecen ser consideradas por las diferentes comunidades educativas que deseen iniciar un cambio en su forma de *entender* y *atender* sus procesos educativos.

Index for Inclusion

Una de ellas es el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2000). Planteado como material de apoyo al proceso de avance hacia la inclusión, en el *Index* se parte de los conocimientos previos y los intereses de la comunidad educativa e implica en el cambio al conjunto de la comunidad educativa (incluyendo familias y alumnado), lo que le confiere un carácter especialmente sistémico y sugerente.

La aplicación del *Index* implica la autoevaluación del centro en tres dimensiones referidas a la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva. La operativa para su puesta en marcha requiere de la composición de un *grupo coordinador*, que trabaja estrechamente con el *equipo docente* y demás miembros de la *comunidad educativa*, realizando, junto con todos ellos, el análisis de los diferentes aspectos del centro educativo e identificando las diferentes barreras al aprendizaje y a la participación, y posteriormente diseñando un plan de trabajo que jerarquice las prioridades detectadas y planificando los diferentes planes para su eliminación.

Parafraseando a los autores Booth y Ainscow,

... desde nuestro punto de vista, la inclusión es un conjunto de procesos sin fin. También supone la especificación de la dirección que debe asumir el cambio. Por esa razón, es relevante para cualquier centro educativo, independientemente de lo inclusivas o excluyentes que sean su cultura, sus políticas y sus prácticas. Requiere que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todos el alumnado en el centro y en su localidad (Booth y Ainscow, 2002).

Comunidades de aprendizaje

La otra propuesta metodológica que querríamos comentar se refiere a “Las comunidades de aprendizaje”, que implican un proceso de *transformación* de los centros escolares, de manera que puedan abordar y responder a los retos educativos (Jaussi y Luna, 2002), superando el fracaso escolar y la eliminación de conflictos, mediante el “aprendizaje dialógico” y los “grupos interactivos” (Flecha y Puigvert, 2002).



Este proceso de transformación, descrito en fases, viene determinado por un proyecto común que responde al ideal de escuela al que la comunidad educativa quiere aspirar, de forma conjunta y colaborativa entre todos sus miembros: familias, voluntariado, profesorado, asociaciones, etc. A esta fase se le denomina “fase de sueño”. En una segunda fase se establecerían las *prioridades*, y posteriormente se constituirían las *comisiones de trabajo* para poder llevarlas a cabo (Moliner, 2011).

¿HACIA DÓNDE NOS DIRIGIMOS?

Podríamos comenzar por preguntarnos, en cada una de nuestras comunidades educativas, cómo podemos hacerlo mejor, modificando nuestras creencias y actitudes, y dando comienzo a una “nueva forma de entender y atender la educación”, desde la visión compartida por parte de una comunidad educativa y el compromiso de todos y cada uno de nosotros, desde nuestra posición en la organización, para contribuir a esa meta.

Este reto, en muchas ocasiones, lo podemos concretar en la anteposición de los derechos de nuestros alumnos a los derechos de aquellos que deben servirles, como mediadores de uno de los derechos, probablemente, más importante, el derecho a la educación. Una educación plena, integral, que le permita afrontar los retos que el incierto siglo XXI le va a deparar a lo largo de su vida.

Partimos de la premisa de que “las escuelas saben más de lo que utilizan” y de que el punto de partida lógico para el desarrollo empieza, por lo tanto, por un detallado análisis de las prácticas existentes (Ainscow, 1999). Esto permite identificar y compartir las buenas prácticas, mientras que, al mismo tiempo, se pone atención a las metodologías de trabajo que pueden estar poniendo barreras a la participación y aprendizaje de algunos de nuestros estudiantes.

Todo esto nos recuerda que la mejora escolar es, básicamente, un proceso social. En este sentido, la mejora de la escuela inclusiva trata de aprender a vivir con la diferencia y, de hecho, “aprender a aprender de la diferencia” (Ainscow, 2005).

Debemos **recuperar el concepto de comunidad educativa**. El **compromiso de la comunidad educativa** debe ser garantizar los derechos de los alumnos, movilizándolo simultáneamente, tanto la captación de recursos externos de carácter administrativo como los recursos pertenecientes a la comunidad educativa, formada tal y como dice la LOE por:

... la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. PP.17159).



Y esa movilización adecuadamente articulada nos ha de llevar a entender que no podemos trabajar ni dar respuesta a los muchos interrogantes que la educación inclusiva va a requerir si no nos movemos todos en una misma dirección, colaborando estrechamente. Desde los centros escolares debemos cambiar nuestra forma de entender la relación con las familias, y no siempre vemos que esto es así.

La educación inclusiva requiere que desde todas y cada una de las áreas de conocimiento en las que se organiza la formación del profesorado se aborde la “atención a la diversidad”, desde las didácticas de las lenguas, las matemáticas (pensamiento lógico-matemático), la educación física o la plástica, es decir, el grueso de conocimientos futuros que vaya a recibir el alumno.

Creemos que el camino que queda por recorrer es mayor que el que llevamos recorrido, y creemos en nuestra innata capacidad de aprender y de evolucionar como comunidades educativas y optimizar la provisión de actividades que respondan de forma satisfactoria a las capacidades y motivaciones de todos nuestros alumnos. Como sostenía Martin Luther King: “Hemos aprendido a volar como los pájaros, a nadar como los peces; pero no hemos aprendido el sencillo arte de vivir como hermanos”.

BIBLIOGRAFÍA/WEBGRAFÍA

- AINSCOW, M. (1999) *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press
- AINSCOW, M. (2004) Extraído de <<http://educacionespecial.sep.pdf.gob.mx/legislacion-internacional.aspx>>.
- AINSCOW, M. (2005) “La mejora de la escuela inclusiva”, *Cuadernos de Pedagogía*, 349: 78-83.
- BLANCO GUIJARRO, R. (2008) “Educación de calidad para todos: un asunto de derechos y justicia social” en OEI. *Desde la Educación como derecho social hasta la renovación de las practicas docentes*. Santiago de Chile: 13-53.
- BOOTH, T. - AINSCOW, M. (2002) *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas)*. UNESCO, París.
- BOOTH, T. - AINSKOW M. (2000) *Index for Inclusion*. Centre for Studies on Inclusive EENET, Bristol.
- BOOTH, T. - AINSCOW, M. (2004) *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. OREALC/UNESCO, Santiago, Chile, 117 pp. (Versión original en inglés en T. Booth - M. Ainscow. *Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)*, Bristol, UK, 2000).
- ENABLING EDUCATION (2004) *Salamanca 10 años después*, 8, junio del 2004.



- FLECHA GARCÍA, J. R. - PUIGVERT MALLAR, L. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*. ISSN 0717-6945, v: 11-20.
- JAUSSI, M. L. - LUNA, F. (2002) "Monográfico *Cuadernos de Pedagogía*", *Comunidades de aprendizaje. Transformar en lugar de adaptar*, 316: 39-67.
- MOLINER, O. (2011) *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes*. Colección Educación. Universitat Jaume I.
- MUÑOZ-REPISO, M. - MURILLO, F. J. *et al.* (2000) *Investigación sobre Mejora de la Eficacia Escolar: un estudio de casos*. CIDE, Madrid.
- MURILLO TORRECILLA, J. (2011) *Hacer de la educación un ámbito basado en Evidencias científicas. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 9, 3.
- NAVARRO MATEU, D. - SÁNCHEZ PUJALTE, L. (2004) "La necesidad de cambio para atender a la diversidad en la escuela", *Edetania. Estudios y propuestas de educación*, 31.
- TOMASEVSKI, K. (2002) "Contenido y vigencia del derecho a la educación" en *Cuadernos pedagógicos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, Costa Rica.
- UNESCO (1994) "Informe final. 'Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad'. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994. 'Declaración de Salamanca'". Conferencia organizada por el Gobierno español en cooperación con la UNESCO.
- UNESCO (1990) *Conferencia Mundial de Educación para Todos*. Jontiem, Tailandia. UNESCO, París.
- UNESCO (1995) *Las necesidades educativas en el aula*. Conjunto de materiales para la formación de profesores. UNESCO, París.
- UNESCO (2000) *Foro Mundial de Educación para Todos*. Dakar, Senegal. UNESCO, París.
- UNESCO (2005) *Guidelines for inclusion Ensuring Acces to education for All*. UNESCO, París.
- WARNOCK, H. M. (1978) *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of the Handicapped Children and Young People*, HMSO, Education, Londres.



