

# Financiación de la educación inclusiva

Cuadernillo 8



© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) 2014

Acerca del autor: Crawford Dedman es consultor en educación especial y educación inclusiva. Actualmente trabaja como asesor principal de políticas en el Ministerio de Educación de Ontario, Canadá. Crawford cuenta con más de 17 años de experiencia profesional en el manejo de proyectos de alto perfil sobre políticas y financiación en la educación, con un enfoque inclusivo y orientado a la oferta de servicios integrados entre los sectores de educación, salud e infancia. Crawford tiene una maestría en administración pública de la Queen's University School of Policy Studies y una maestría en administración de empresas de la Rotman School of Management en la Universidad de Toronto.

Para reproducir cualquier sección de esta publicación es necesario solicitar permiso. Se garantizará el permiso de reproducción gratuito a las organizaciones educativas o sin fines de lucro. A otro tipo de entidades se les solicitará pagar una pequeña cuota.

Coordinación: Paula Frederica Hunt  
Edición: Stephen Boyle  
Diseño: Camilla Thuve Etnan

Sírvase dirigirse a la División de Comunicaciones, UNICEF.  
Atención: Permisos, 3 United Nations Plaza,  
Nueva York,  
NY 10017, Estados Unidos.  
Tel.: 1-212-326-7434  
e-mail: [nyhqdoc.permit@unicef.org](mailto:nyhqdoc.permit@unicef.org)

Nuestro mayor agradecimiento a Australian Aid por su firme apoyo a UNICEF y a sus colaboradores y asociados, quienes están comprometidos en hacer realidad los derechos de los niños, niñas y adultos con discapacidad. La Alianza sobre Derechos, Educación y Protección (*Rights, Education and Protection, REAP*) entre Australian Aid y UNICEF contribuye a poner en práctica el mandato de UNICEF de promover la protección de los derechos de todos los niños y niñas y de aumentar las oportunidades que se les ofrecen para que alcancen plenamente sus potencialidades.

Esta publicación es una adaptación del documento originalmente escrito en inglés por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en 2014, con el título *Financing of Inclusive Education, escrito por Crawford Dedman*. Esta adaptación fue realizada por UNICEF LACRO en 2018, en la Ciudad de Panamá, bajo la dirección de María Cristina Perceval, Directora Regional, con el objetivo de adecuar la obra original al contexto de la región de América Latina y el Caribe.

En caso de discrepancia entre la obra original y esta traducción, solo el texto de la obra original se considerará como válido. La elaboración de la versión en español fue coordinada por Vincenzo Placco y Mi Ri Seo; la adaptación por Patricia Brogna, Belinda Cornejo y Claudia L. Peña Testa; y la edición por Constanza Bellet.



# Financiación de la educación inclusiva

## Cuadernillo 8

Lo que este cuadernillo puede hacer por usted	4
Acrónimos y abreviaturas	6
I. Introducción	7
II. Situación de la financiación de la educación inclusiva para niños y niñas con discapacidad	9
III. Retos de la financiación de la educación inclusiva	13
IV. ¿Cuáles son los principales modelos para financiar la educación inclusiva?	15
Modelos per cápita o basados en necesidades .....	15
Modelos basados en recursos .....	17
Modelos basados en resultados .....	18
V. Recomendaciones de modelos de financiación para apoyar un enfoque basado en los derechos humanos de la educación inclusiva	21
Principales ventajas de la financiación per cápita para los estudiantes con discapacidad .....	22
VI. Para avanzar	26
VII. Respuestas a algunas preguntas comunes	28
Lecturas complementarias	30
Glosario de términos	32
Referencias	34

# Lo que este cuadernillo puede hacer por usted

El propósito de este cuadernillo es asistir al personal de UNICEF y a nuestros socios para entender los conceptos básicos relativos a la financiación de la **educación inclusiva**, haciendo énfasis en los niños y niñas con discapacidad, y dar recomendaciones de modelos y estrategias de financiación que apoyan un **enfoque basado en los derechos humanos** de la educación inclusiva.

## En este cuadernillo se presenta:

- *Por qué la financiación es importante para la educación inclusiva.*
- *Cuáles son los modelos y enfoques de financiación que apoyan la educación inclusiva.*
- *Sugerencias y consejos prácticos para apoyar la implementación de modelos y enfoques de financiación que respaldan un enfoque basado en los derechos humanos de la educación inclusiva.*
- *Recursos útiles.*

Este cuadernillo no pretende ser una guía extensa sobre la financiación de los programas de educación inclusiva o una historia detallada sobre este tema.

Para más información sobre los siguientes temas, se recomienda revisar los otros cuadernillos incluidos en esta serie:

1. Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF
2. Definición y clasificación de la discapacidad
3. Legislación y políticas de educación inclusiva
4. Recopilación de datos sobre niños y niñas con discapacidad
5. Mapeo de niños y niñas con discapacidad fuera de la escuela
6. Los EMIS y los niños y niñas con discapacidad
7. Asociaciones, abogacía y comunicación para el cambio social
8. Financiación de la educación inclusiva (este cuadernillo)
9. Programas preescolares inclusivos
10. El acceso al entorno de aprendizaje I: entorno físico, información y comunicación
11. El acceso al entorno de aprendizaje II: diseño universal para el aprendizaje
12. Docentes, enseñanza y pedagogía inclusiva centrada en niños y niñas
13. Participación de los padres y madres, la familia y la comunidad en la educación inclusiva
14. Planificación, monitoreo y evaluación

## Cómo utilizar este cuadernillo

A lo largo de este documento, usted encontrará recuadros con los puntos principales de cada sección, estudios de casos y lecturas complementarias recomendadas. Las palabras clave resaltadas en negrita en el texto se incluyen en el glosario al final del documento.



## Acrónimos y abreviaturas

<b>CDN</b>	Convención de los Derechos del Niño
<b>CDPD</b>	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
<b>EPT</b>	Educación para Todos
<b>NEE</b>	Necesidades Educativas Especiales
<b>OCDE</b>	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
<b>OMS</b>	Organización Mundial de la Salud
<b>ONG</b>	Organización no Gubernamental
<b>ONU</b>	Organización de las Naciones Unidas
<b>RBC</b>	Rehabilitación Basada en la Comunidad
<b>UNESCO</b>	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (por su sigla en inglés, <i>United Nations Education, Scientific and Cultural Organization</i> )
<b>UNICEF</b>	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (por su sigla en inglés, <i>United Nations Children's Fund</i> )

# I. Introducción

Todos los niños y niñas tienen derecho a una educación de calidad. Tanto la **Convención de los Derechos del Niño** (CDN) como la **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad** (CDPD) expresan claramente que se debe asegurar una educación de calidad para todos y la importancia de proporcionar los apoyos necesarios para que cada niño y niña pueda desarrollar su potencial.

De conformidad con la CDN, la CDPD y la misión de UNICEF, la educación inclusiva es el enfoque que UNICEF adopta para garantizar que cada niño reciba una educación de calidad. La educación inclusiva, como se la concibe en la Declaración de Salamanca, promueve el “reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir ‘escuelas para todos’, esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual”.<sup>1</sup>

Aunque el concepto de educación inclusiva es amplio y abarca a todos los grupos de niños y niñas, esta serie se enfoca en los niños y niñas con discapacidad. Para información adicional sobre la CDN y la CDPD, revise el cuadernillo 1 de esta serie.

Es difícil referirse a las medidas para promover la implementación de la educación inclusiva sin discutir acerca de su financiación. La realidad de muchos países es que carecen de asistencia oficial para el desarrollo, los presupuestos nacionales suelen ser limitados y, a menudo, los padres y madres no pueden solventar los costos directos e indirectos de la educación de sus hijos e hijas. Para alcanzar las metas de la educación inclusiva para todos, los países requieren de financiación y apoyo para prestar servicios educativos dirigidos a los estudiantes con discapacidad. Este desafío aplica tanto para los países con sistemas educativos desarrollados (con sistemas paralelos de educación especial) como para aquellos en vías de desarrollo con sistemas educativos menos desarrollados (sin sistemas paralelos de educación especial).

Las intervenciones para fomentar la inclusión no siempre tienen que ser costosas. En países con escasos recursos se han desarrollado medidas económicamente rentables para promover la educación inclusiva. Entre ellas se incluyen:

- Aulas multigrado para estudiantes de edades, capacidades e intereses múltiples.
- Alfabetización inicial en la lengua materna.
- Modelos tipo “formación de formadores” para el desarrollo profesional.
- Vincular a estudiantes de carreras docentes que reciben formación previa al servicio con las escuelas.
- Convertir las escuelas especiales en centros de recursos que proporcionen su experiencia y apoyo a grupos de escuelas regulares.
- Desarrollar las capacidades de padres y madres y articular en red los recursos comunitarios.
- Utilizar como apoyos naturales a los propios niños y niñas en programas de apoyo entre pares.<sup>2</sup>

En diferentes países se han implementado reformas a la financiación de la educación. Sin embargo, es necesario mejorar los mecanismos que buscan asegurar que se destinen recursos adecuados a los estudiantes que más los requieren y hacer aún más eficientes los sistemas de financiación de la educación.<sup>3</sup> En el informe *Call for Action. Education equity now: Including all children in quality learning* (Llamado a la acción. Equidad educativa ahora: La inclusión de todos los niños y niñas en la educación de calidad),

se reconoció la necesidad de que los gobiernos actúen para reformar sus sistemas de gobernanza y mecanismos de financiación, a fin de que les sea posible responder a las necesidades de los niños y niñas en desventaja, incluyendo a los niños y niñas con discapacidad. Las inversiones en calidad e inclusión pueden ser superadas por las ganancias en términos de la eficiencia de los presupuestos asignados y pueden, también, generar ahorros.<sup>4</sup>

Una cosa es segura: los métodos, canales y criterios de financiación adoptados por las autoridades locales y/o nacionales pueden facilitar, o bien inhibir el proceso de inclusión.<sup>5</sup>

El análisis que Tony Booth realiza en un documento de UNESCO (2003) contiene interesantes conclusiones acerca de las estructuras que sustentan la financiación de la inclusión:

- Un estudio sobre las políticas de inclusión realizado en 17 países concluyó que los países que están en mejor posición de implementar la educación inclusiva son aquellos que cuentan con un sistema fuertemente descentralizado, en el que los presupuestos destinados a las necesidades especiales son delegados por el nivel central a las instituciones regionales (municipios, distritos y/o grupos de escuelas).<sup>6</sup>
- Cuando la asignación de recursos a escuelas especiales influye directamente en los fondos disponibles para las escuelas regulares y cuando los centros de apoyo escolar desempeñan un rol decisivo en la asignación de presupuestos, esto parece ser efectivo para lograr la inclusión.<sup>7</sup>

## Resumen

- *En consonancia con la CDN, la CDPD, la misión de UNICEF y el compromiso de la organización con la equidad, la educación inclusiva es el enfoque que UNICEF promueve para garantizar que cada niño y niña reciba una educación de calidad.*
- *La financiación es un tema clave que los gobiernos deben tomar en cuenta al implementar la educación inclusiva, dado que los desafíos relacionados con la financiación se experimentan tanto en los sistemas educativos bien desarrollados (con sistemas paralelos de educación especial) como en los sistemas menos desarrollados (sin sistemas paralelos de educación especial).*
- *Los gobiernos deben actuar ahora para reformar sus sistemas a fin de responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares.*



## II. Situación de la financiación de la educación inclusiva para niños y niñas con discapacidad

### Puntos principales

- *Los críticos de la educación inclusiva han afirmado que esta no es económicamente viable y que el costo de integrar a los estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares es más elevado que el de mantener un sistema educativo segregado.*
- *La evidencia y las investigaciones más recientes sobre este tema revelan que la inclusión es económicamente más rentable que mantener un sistema segregado. Cada vez más, los países están advirtiendo la ineficiencia de apoyar sistemas múltiples de administración, servicios y escuelas especiales.*

Aunque en muchos países y regiones del mundo se ha avanzado en la adopción de políticas de educación inclusiva, a menudo ello no se ha traducido en adecuaciones en los presupuestos ni en la asignación del gasto público, y con frecuencia la educación inclusiva no se ha armonizado con la planeación educativa en general.<sup>8</sup>

En cambio, en muchos países que cuentan con comités nacionales, los marcos normativos, políticos y financieros han contribuido a la educación inclusiva. Por ejemplo, en Australia, un informe de 2010 realizado por el Consejo Legislativo de New South Wales describió que los apoyos destinados a los estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares consistían en un equipo de apoyo para el aprendizaje escolar, un programa de asistencia para el aprendizaje, un programa de apoyo para la financiación de la integración y la propuesta de un programa para el apoyo del aprendizaje escolar. Cada una de estas iniciativas tiene el papel de asistir a los docentes en el salón de clases para que adapten y modifiquen el currículo y los espacios con el propósito de garantizar que los estudiantes con discapacidad tengan un acceso apropiado a ellos.<sup>9</sup>

La financiación de la educación inclusiva se ha visto afectada por la comprensión de la inclusión y por las políticas en favor de ella. En consecuencia, como punto de partida, es primordial distinguir los conceptos de **integración** (la presencia física de niños y niñas con discapacidad en las clases y escuelas regulares) e **inclusión** (el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en la educación).<sup>10</sup> Estas diferencias ocasionan que las intervenciones gubernamentales en educación inclusiva sean inconsistentes. A continuación, algunos datos:

- La Antigua República Yugoslava de Macedonia, Ucrania y Rusia no hacen una distinción entre integración e inclusión. A pesar de referirse a ambos conceptos en sus estrategias, sus acciones no contemplan prácticas para incluir a los niños y niñas con discapacidad en las escuelas. De hecho, en esos países, la mayoría de los niños y niñas con discapacidad no son incluidos ni integrados en las escuelas regulares, sino que se encuentran en escuelas especiales.

- Según diversos estudios, en América Latina la mayoría de los países todavía asocian la educación inclusiva con la educación especial –pese a sus normativas y planes– y mantienen un esquema mixto de escuelas especiales, integración e inclusión educativa.<sup>11 12 13</sup>
- Costa Rica cuenta con un Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC)<sup>14</sup> y Equipos Regionales Itinerantes<sup>15</sup> de docentes.
- Desde 2004, República Dominicana ha venido creando los Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD), con la finalidad de impulsar y fortalecer el desarrollo de la educación inclusiva en el país. Las funciones principales de los CAD son ayudar a las escuelas regulares de nivel básico e inicial a desarrollar prácticas educativas inclusivas, cambios sustanciales en su funcionamiento, propuestas pedagógicas y dar respuesta a las necesidades educativas de los niños y niñas que escolarizan.<sup>16</sup>
- En México, las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), de la Dirección de Educación Especial, colaboran con las escuelas de educación básica en la construcción de espacios inclusivos, así como en el compromiso y la corresponsabilidad de reconocer el derecho de los estudiantes a la educación, sobre la base de la igualdad de oportunidades y la no discriminación.<sup>17</sup>

La educación inclusiva ha tenido una historia de mayor apoyo en países de ingresos medios y altos. Un ejemplo de ello son los Estados Unidos de América, en donde los datos muestran avances (en promedio) con respecto a la inserción inclusiva de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). El número de estudiantes con NEE que pasan el 80% o más de su día escolar en salones de clase regulares aumentó del 32% al 54% entre 1989 y 2005. De la misma manera, al principio de ese período el número de estudiantes con NEE, que frecuentan instalaciones escolares segregadas, se redujo del 6% al 4%, lo que se ha mantenido durante los últimos 15 años (los porcentajes restantes de estudiantes con NEE se encuentran en situaciones intermedias ubicadas entre estos dos extremos).<sup>18</sup>

**Nota:** En la mayoría de los casos, la financiación de la educación inclusiva toma en cuenta a los estudiantes con necesidades educativas especiales, no solo a los estudiantes con discapacidad. Por lo tanto, para efectos de este cuadernillo, el grupo de estudiantes al que se hace referencia con la expresión NEE incluye (pero no se limita) a los estudiantes con discapacidad.

Los opositores a la educación inclusiva han defendido mantener un sistema educativo segregado argumentando que los costos de la educación inclusiva son demasiado elevados y que un sistema como este no es económicamente viable. En efecto, la escasez de recursos financieros y humanos es una de las barreras para la expansión de la educación inclusiva más comúnmente citada.<sup>19</sup> Una reciente investigación sobre educación inclusiva en Europa Central y Oriental encontró que Albania, Serbia, Moldavia, Rusia y Ucrania mencionaron la falta de lineamientos financieros y la escasez de recursos para las escuelas regulares como los factores clave que impiden la implementación de la educación inclusiva. Sin embargo, en esa región, el problema descansa en históricas inversiones en sistemas segregados de escuelas especiales y en la falta de voluntad política para hacer disponible la educación inclusiva para todos.<sup>20</sup>

La financiación ha sido identificada como uno de los mayores desafíos para la implementación de la educación inclusiva también por los gobiernos de África. En esos países, el principal problema es la seria escasez de recursos –falta de escuelas o estructuras inadecuadas, falta de docentes y/o escasez de especialistas, falta de material educativo y equipo específicos, entre otros– para apoyar a los estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares.<sup>21</sup> Diferentes estudios han revelado que la implementación de la educación inclusiva en Namibia, Sudáfrica, Zambia y Zimbabue se ha visto frenada por la falta de recursos financieros.<sup>22</sup>

Aunque la responsabilidad de proveer la educación (inclusiva y de otra índole) es del Estado, en muchos países en vías de desarrollo, las organizaciones no gubernamentales (ONG) aún desempeñan un papel importante al proporcionar a los gobiernos apoyo financiero para la ejecución de proyectos de educación inclusiva. Un estudio de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre la educación especial en países en vías de desarrollo reveló que en 26 de ellos las ONG representan la fuente principal de financiamiento, mientras que en otros las ONG cubren hasta el 40% de los costos de la educación especial.<sup>23</sup>

Un ejemplo de apoyo de este tipo, que ha sido un éxito en términos de educación inclusiva, es un proyecto llevado a cabo en Laos, donde Save the Children y la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo proporcionaron financiación y asistencia técnica de largo plazo a un proyecto de educación inclusiva del año 1993 al año 2009. El proyecto resultó en un enfoque nacional y centralizado para el desarrollo de políticas y prácticas de educación inclusiva. Los servicios empezaron en 1993, cuando una escuela piloto abrió en la capital, Vientiane. Hoy en día existen 539 escuelas en 141 distritos que proveen educación inclusiva y apoyo especializado a más de 3.000 niños y niñas con discapacidad.<sup>24</sup>

Si bien la financiación de la educación inclusiva representa un problema para muchos gobiernos, financiar un sistema educativo inclusivo no es más costoso que sostener un sistema educativo segregado. De hecho, cada vez más, los países se están dando cuenta de lo ineficiente que es mantener múltiples sistemas de administración, estructuras y servicios organizacionales y escuelas especiales.<sup>25</sup> Además, una creciente cantidad de evidencia demuestra que la educación inclusiva es más rentable que los sistemas educativos segregados.<sup>26 27</sup> A continuación, algunos datos:

- Un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) de 1999 estimó que los costos promedio de ubicar a los estudiantes con discapacidad en escuelas especiales segregadas es entre siete y nueve veces más alto que ubicarlos en escuelas regulares.<sup>28</sup>
- Investigaciones más recientes de la OCDE demostraron que los costos per cápita de la educación especial son alrededor de 2,5 veces mayores que los de la educación regular. Esto se debe principalmente a los salarios, ya que la proporción docentes/estudiantes es mayor en el caso de la educación especial.<sup>29</sup>
- Una evaluación de la educación inclusiva realizada en Albania en 2005, concluyó que los costos de la educación de estudiantes con discapacidad en aulas regulares representaban la decimosexta parte del costo promedio de educarlos en escuelas especiales.<sup>30</sup>
- En 2009, la Oficina País de UNICEF en Armenia comisionó un estudio sobre los costos de la institucionalización que arrojó que la transición del cuidado residencial a servicios basados en la comunidad permitiría ahorrar recursos tanto en el corto como en el largo plazo.<sup>31</sup>
- Estudios recientes en tres estados de Estados Unidos (California, Illinois y Massachusetts) muestran una relación positiva entre la inclusión y los logros académicos de los estudiantes con NEE. Además, en dos de estos estudios, donde se compararon los datos (California e Illinois), no se halló ninguna relación entre la inclusión, los logros educativos y el gasto promedio por estudiante en educación especial. Estos datos sugieren que la inclusión es una manera eficiente y rentable de mejorar los resultados académicos de los estudiantes con NEE y que mayores niveles de inclusión pueden alcanzarse sin aumentos generalizados de los gastos.<sup>32</sup>

### Lecturas complementarias:

- Convención sobre los Derechos del Niño, Naciones Unidas, 1989.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Naciones Unidas, 2008.
- Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, UNESCO, 1994.
- Directrices sobre políticas de inclusión en la educación, UNESCO, 2009.
- Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: Un desafío y una visión, documento conceptual, UNESCO, 2003.
- Informe mundial sobre la discapacidad, OMS y Banco Mundial, 2011.

### Notas

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



## III. Retos en la financiación de la educación inclusiva

### Puntos principales

- *Las políticas y los sistemas de financiación centralizados siguen siendo una de las principales barreras a la introducción de las reformas financieras necesarias para implementar la educación inclusiva.*
- *Aunque los gobiernos aún enfrentan diversos desafíos para implementar la educación inclusiva, en muchas regiones se han logrado avances a través de la descentralización de la financiación de la educación.*
- *Con frecuencia el problema no es solo el nivel de los recursos, sino también la manera en que se asignan y distribuyen.*

En diferentes regiones, muchos sistemas tradicionales de financiación de la educación son altamente centralizados. Aun cuando los gobiernos han ido descentralizando gradualmente las responsabilidades en materia de políticas educativas, el camino hacia la descentralización financiera suele ser largo.<sup>33</sup> La tendencia generalizada que se reporta en los estudios sobre las fórmulas de financiación de la descentralización es que los gobiernos otorgan importes mediante partidas presupuestales a las autoridades del nivel estatal, provincial o local quienes después distribuyen el dinero según las necesidades de sus comunidades.<sup>34</sup>

Existen fuertes vínculos entre la descentralización de las responsabilidades gubernamentales hacia el nivel local y la financiación de la educación inclusiva. En efecto, la descentralización permite que los servicios se adapten a las necesidades locales, a la vez que favorece una mayor democracia en la gestión del gasto y una mayor transparencia en la rendición de cuentas. La descentralización, además, apoya y estimula prácticas innovadoras para responder a las necesidades específicas de las comunidades, escuelas y estudiantes al interior de las comunidades locales.<sup>35</sup>

Al examinar los modelos clave para implementar la educación inclusiva, en la sección IV, quedará claro que los sistemas de financiación deben implementar mecanismos de financiación basados en la comunidad. No obstante, para que estos funcionen de manera efectiva, tanto la autoridad política como la financiación deben ser descentralizadas. En ese sentido, aun cuando existen algunos desafíos, se están registrando progresos. A continuación, algunos datos:

- Alrededor de la mitad de las 10 provincias de Canadá tienen sistemas que permiten reunir los ingresos recaudados de diferentes fuentes locales y provinciales/territoriales, y luego redistribuirlos entre los distritos escolares locales con base en una fórmula per cápita.
- En Australia, a lo largo de la última década, muchos gobiernos estatales y territoriales han avanzado hacia la financiación de estudiantes y escuelas en situación de desventaja, mediante fórmulas per cápita que permiten la asignación de recursos en forma de bonos o ponderaciones que se suman al monto base asignado a una escuela.<sup>36</sup>

- En Europa Central y Oriental, por lo menos nueve países han comenzado a utilizar alguna forma de financiación per cápita para promover una mayor inclusión.
- El Banco Mundial ha piloteado estructuras de financiación per cápita en diferentes países, tales como Bosnia y Herzegovina, Uzbekistán y la Antigua República Yugoslava de Macedonia.<sup>37</sup>
- En Turquía, existe un fondo especial para fomentar intervenciones privadas en materia de educación inclusiva.

Sin embargo, la experiencia ha demostrado que este proceso está lejos de ser sencillo y que muchos factores pueden afectar la capacidad del sistema para transformarse. A continuación, algunos datos:

- En Serbia, donde el gobierno federal financia el 85% del sistema educativo y las municipalidades se encargan de la parte restante, los gobiernos locales a menudo carecen de las capacidades necesarias para proceder de manera efectiva.
- En Armenia, donde se han venido implementando esfuerzos de descentralización en los últimos años, se ha registrado una brecha creciente entre los tomadores de decisiones y los implementadores, debido a la falta de una clara definición de roles y conceptos antes de descentralizar muchos procesos.<sup>38</sup>

### Lecturas complementarias:

- [Sección de la página web de UNICEF sobre Discapacidad](#)
- [Sección de la página web de UNICEF sobre Educación](#)

## Notas

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## IV. ¿Cuáles son los modelos principales para financiar la educación inclusiva?

### Puntos principales

- *Existen tres modelos principales para determinar la financiación de la educación de estudiantes con discapacidad.*
  - **Modelos de entrada o per cápita.**
  - **Modelos basados en los recursos.**
  - **Modelos basados en resultados.**
- *Cada enfoque ofrece tanto ventajas como desventajas con respecto a:*
  - *Adecuación/suficiencia para alcanzar las metas de apoyar la educación inclusiva.*
  - *Promoción de la equidad y la inclusión de los estudiantes con discapacidad.*
  - *Eficiencia/eficacia en la administración al nivel local/escolar para llegar a la mayor cantidad de estudiantes con discapacidad.*
- *Para información relevante sobre estos modelos de financiamiento, puede consultar el cuadro resumen de los principales modelos de financiamiento, que se encuentra al final de esta sección.*

## Modelos per cápita o basados en necesidades

### Panorama general

Las fórmulas de financiación per cápita se basan en el número de estudiantes con necesidades educativas especiales, incluyendo a niños y niñas con discapacidad, en relación con la cantidad de estudiantes. Bajo este tipo de fórmula, la financiación depende del número de estudiantes.<sup>39</sup>

#### En su forma sencilla, la fórmula per cápita es:

- La cantidad per cápita X el número de estudiantes que cumplen con los criterios.

En la práctica, el monto per cápita varía sistemáticamente en ciertas categorías de estudiantes. Dichas variaciones en los montos de la financiación per cápita suelen ser llamadas 'financiación ponderada'.

Pueden asignarse montos mayores per cápita para ciertos factores como:

- Diferencia grado/edad.
- Currículo.
- Lugar de residencia.
- Lengua minoritaria.
- Desventaja social.
- Situación de discapacidad.

**Un ejemplo de la asignación total per cápita para una escuela primaria con 100 estudiantes podría ser:**

- 60 estudiantes sin necesidades especiales: (60 X 1 = 60)
- 30 estudiantes con desventaja social (30 X 1.2 = 36)
- 7 estudiantes de lengua minoritaria (7 X 1.5 = 10.5)
- 3 estudiantes con discapacidad (3 X 2.5 = 7.5)

Para esta escuela, el conteo total ponderado de estudiantes es 114 (60 + 36 + 10.5 + 7.5) y su financiación sería 114 X el monto base de financiación.

**(Nota:** las ponderaciones mostradas son solamente para efectos ilustrativos)<sup>40</sup>

Para los estudiantes con discapacidad se puede utilizar una ponderación única de financiación. Sin embargo, en la medida en que un país tenga múltiples desagregaciones para los estudiantes con discapacidad, podría ser preferible recurrir a ponderaciones diferenciales. Por ejemplo, en Estados Unidos, donde aproximadamente el 13,5% de los niños y niñas que concurren a escuelas públicas han sido identificados como estudiantes con necesidades educativas especiales, se usan múltiples clasificaciones relacionadas con el tipo de discapacidad. Se ha mostrado que los costos varían considerablemente al interior de y entre estas categorías.<sup>41</sup>

Los fondos pueden enviarse a las regiones o municipios de diferentes maneras:

- Suma fija.
- Esquema ponderado por estudiante (como se muestra en la descripción de este modelo).
- Recuento basado en el censo, por medio del cual todos los estudiantes son contados y se asume para todas las regiones/municipios el mismo porcentaje de estudiantes con necesidades especiales.<sup>42 43</sup>

Los modelos per cápita son frecuentemente utilizados en muchos países de ingresos medios y altos, tales como Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda. Los países con proporciones elevadas de estudiantes en escuelas especiales suelen recurrir a este tipo de modelos. En ellos, los servicios son financiados por el gobierno central con base en el conteo de niños y niñas.<sup>44 45</sup> Los países de Europa que trabajan con este tipo de modelo en el nivel escolar son Austria, Bélgica, Francia, Alemania, Irlanda, Países Bajos y Suiza. Otros países con porcentajes relativamente bajos de estudiantes en escuelas o clases especiales, como Chipre, España y Suecia, también usan este modelo.<sup>46</sup>

### Ventajas

- La financiación y los recursos se basan en los estudiantes, lo que alentaría a las escuelas a aceptar a niños y niñas con discapacidad y superar las preocupaciones respecto de su capacidad institucional para proporcionarles los apoyos necesarios.
- Permite flexibilidad al ampliar o disminuir presupuestos nacionales debido a que el monto de financiación puede variar a lo largo del tiempo.
- Refleja los costos reales de educar a estudiantes con discapacidad.



- Los estudiantes son financiados de manera equitativa con base en sus necesidades educativas. Además, pueden incluirse en la fórmula de financiación otros factores a fin de garantizar una mayor equidad (por ejemplo, diferencias entre costos urbanos y rurales, escuelas segregadas y regulares).
- Según algunos estudios, este enfoque aumenta las capacidades de los padres y madres para gestionar y obtener el apoyo adecuado para sus hijos e hijas.<sup>47</sup>

### Desventajas

- Los costos son usualmente altos debido a la necesidad de identificar a los estudiantes para acceder al financiamiento.
- Puede proporcionar un incentivo para aumentar artificialmente la cantidad de niños y niñas con discapacidad con el propósito de obtener mayores recursos. Al respecto, las auditorías pueden ser un importante elemento para disuadir la entrega de datos falsos.
- Se enfoca en la discapacidad y no en las necesidades educativas de los estudiantes.
- Los modelos que no incluyen un enfoque ponderado por estudiante pueden no considerar del todo los costos de educar a una amplia variedad de estudiantes con discapacidad. Por ejemplo, no toman en cuenta las múltiples variaciones en el tipo y la intensidad de los servicios que pueden ser requeridos por estudiantes con el mismo tipo de discapacidad (como los trastornos del espectro autista) ni los distintos tipos de discapacidad (como discapacidad intelectual y discapacidad del desarrollo).<sup>48</sup>

## Modelos basados en los recursos

### Panorama general

Los modelos basados en los recursos son conocidos también como modelos de rendimiento, ya que la financiación se basa en los servicios ofrecidos y no en el número de estudiantes. Estos modelos suelen ir de la mano de políticas fiscales que exigen unidades o programas definidos de instrucción.

Los países que se enfocan en este tipo de financiación descentralizada de las necesidades especiales son Dinamarca, Finlandia, Grecia, Islandia, Noruega y Suecia. En ellos, los municipios deciden cómo deben usarse los fondos para la educación de estudiantes con necesidades especiales, así como el grado de financiamiento.<sup>49</sup>

A continuación, algunos ejemplos de los modelos basados en recursos:

- Finlandia, donde la mayoría de las escuelas cuentan con el apoyo permanente de, al menos, un docente de educación especial. Estos docentes proporcionan evaluaciones, desarrollan currículos y planes educativos individualizados, coordinan servicios y proporcionan pautas para los docentes regulares.<sup>50</sup>
- Alemania, donde a los docentes en las aulas “integradas” se les asigna tiempo extra dependiendo de la discapacidad de un estudiante. Las aulas integradas deben estar conformadas por 18 estudiantes “regulares” y 2 o 3 estudiantes con necesidades especiales.
- Austria, donde se definen y financian tres tipos de aulas integradas:
  - Aulas de educación inclusiva conformadas por 20 estudiantes (cuatro de los cuales son estudiantes con discapacidad).
  - Aulas pequeñas.
  - Clases cooperativas.<sup>51</sup>

### Ventajas

- Un estudio realizado por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales en 17 países recomendó la financiación basada en los recursos como la mejor opción a nivel regional y municipal; con la advertencia de que debe ir de la mano de alguna otra forma de financiación basada en resultados (es decir, atar los recursos a los resultados educativos de los estudiantes).<sup>52 53</sup>
- La financiación se enfoca en los recursos y el apoyo de los docentes para ofrecer una educación de calidad a los estudiantes con necesidades especiales.

Este modelo impulsa las iniciativas locales para el desarrollo de programas y servicios. Sin embargo, sin algún mecanismo para la evaluación o el monitoreo, no hay un incentivo para que se institucionalicen programas de calidad o para que se busquen mejoras.

### Desventajas

- Según diversos investigadores, este modelo incentiva la adaptación de los estudiantes a los programas ya existentes, en lugar de adaptar los programas para responder a las necesidades de aquellos.
- Las escuelas pueden verse castigadas por el éxito, pues cuando los estudiantes ya no necesiten del servicio, se puede reducir o incluso perder el financiamiento.

## Modelos basados en resultados

### Panorama general

Aunque muchos países han reconocido la necesidad de la rendición de cuentas y la evaluación de programas para que haya rentabilidad, son pocos los países que usan significativamente algún modelo basado en resultados.

Este modelo fue usado por el programa del Gobierno Federal de Estados Unidos, denominado *No Child Left Behind* (Ningún niño se queda atrás), el cual vinculó la financiación y la acreditación escolar directamente con los resultados académicos de los estudiantes. En Reino Unido, la publicación de tarjetas de calificaciones con los logros de los exámenes de los estudiantes en las escuelas individuales ha implicado un aumento en la cantidad de estudiantes con necesidades especiales en ambientes segregados.<sup>54</sup>

Más recientemente, el Gobierno de Australia se ha orientado hacia un enfoque basado en resultados para la financiación de estudiantes y comunidades escolares en situación de desventaja a través de los programas *National Schools SPP* y *National Partnerships*. A partir de estos acuerdos, el sector gubernamental (así como el sector no gubernamental para *National Partnerships*) está provisto de una mayor flexibilidad respecto de cómo se usa la financiación, siempre y cuando las escuelas trabajen para el logro de los objetivos nacionales y las reformas acordadas por todos los gobiernos estatales/territoriales bajo el *National Education Agreement* (Acuerdo Nacional para la Educación).<sup>55</sup>

### Ventajas/Desventajas

- Este enfoque puede generar un aumento de la cantidad de estudiantes con necesidades educativas especiales en entornos escolares segregados, al proveer un incentivo para que las escuelas remitan a los estudiantes a los programas de educación especial a fin de evitar puntajes de rendimiento por debajo del nivel del grado.<sup>56</sup>

- Penaliza a las escuelas por circunstancias que están más allá de su control, por ejemplo: altas tasas de movilidad y ausentismo de los estudiantes, la financiación inadecuada de los libros de texto vigentes y la adaptación de los materiales del currículo.<sup>57</sup>

## Resumen de los principales modelos de financiamiento

Modelo	Definición	Rasgos importantes	Ventajas/Desventajas	Países
Per cápita	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se basa en el número de estudiantes con necesidades educativas especiales.</li> <li>• Se basa en el número total de los estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una fórmula per cápita es el monto per cápita X el número de estudiantes.</li> <li>• El monto de la financiación varía para ciertas categorías de estudiantes. A estas variaciones se les suele llamar financiaciones ponderadas.</li> <li>• Pueden asignarse montos mayores per cápita para factores como: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferente grado/edad.</li> <li>• Currículo.</li> <li>• Lugar de residencia.</li> <li>• Lengua minoritaria.</li> <li>• Desventaja social.</li> <li>• Situación de discapacidad.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refleja los costos reales de educar a estudiantes con discapacidad.</li> <li>• Los costos son usualmente altos debido a la necesidad de identificar a los estudiantes para acceder al financiamiento.</li> <li>• Incentivo para aumentar artificialmente la cantidad de niños y niñas con discapacidad, y así obtener mayores recursos.</li> <li>• Se enfoca en la discapacidad y no en las necesidades educativas de los estudiantes.</li> </ul>	Estados Unidos, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Austria, Bélgica, Francia, Alemania, Irlanda, Países Bajos, Suiza, Chipre, España, Suecia, etc.
Basado en los recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La financiación está basada en los servicios ofrecidos y no en el número de estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los modelos basados en los recursos suelen ir de la mano de políticas fiscales que exigen unidades o programas definidos de instrucción.</li> <li>• Por ejemplo, en Alemania las aulas integradas deben estar conformadas por 18 estudiantes "regulares" y 2 o 3 estudiantes con necesidades especiales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La financiación se enfoca en recursos y apoyo para los docentes.</li> <li>• Impulsa las iniciativas locales para el desarrollo de programas y servicios.</li> <li>• Incentiva la adaptación de los estudiantes a los programas ya existentes, en lugar de adaptar los programas para responder a las necesidades de aquellos.</li> <li>• Las escuelas pueden verse castigadas por el éxito, pues cuando los estudiantes ya no necesiten del servicio, se podría reducir o incluso perder la financiación.</li> </ul>	Austria, Dinamarca, Finlandia, Grecia, Islandia, Noruega, Suecia, etc.
Basado en resultados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La financiación está basada en los servicios ofrecidos y no en el número de estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Este modelo fue usado por el programa del Gobierno Federal de Estados Unidos denominado No Child Left Behind (Ningún niño se queda atrás), el cual vinculó la financiación y la acreditación escolar directamente con los resultados académicos de los estudiantes.</li> <li>• En Reino Unido, la publicación de tarjetas de calificaciones con los logros de los exámenes de los estudiantes en las escuelas individuales ha implicado un aumento en la cantidad de estudiantes con necesidades especiales en ambientes segregados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Este enfoque aumenta la cantidad de estudiantes con necesidades especiales en ambientes segregados.</li> <li>• Este modelo lleva en sí un incentivo para que las escuelas remitan a los estudiantes a programas de educación especial.</li> <li>• Penaliza a las escuelas por circunstancias que están más allá de su control, como la financiación inadecuada para libros de texto vigentes, material curricular adaptado, etc.</li> </ul>	Parte de los sistemas de Estados Unidos y Reino Unido. Pocos países usan de manera significativa algún modelo basado en resultados.



## V. Recomendaciones de modelos de financiación para apoyar un enfoque basado en los derechos humanos de la educación inclusiva

### Puntos principales

- *Independientemente del enfoque de financiación que se adopte, es necesario que este se base en los principios de la educación inclusiva; adhiera a los principios de justicia y equidad en la financiación a nivel comunitario y escolar; y proporcione los recursos necesarios a los estudiantes con discapacidad para impulsar la implementación efectiva de la educación inclusiva en el aula.*
- *La financiación de la educación inclusiva mediante un modelo per cápita tiene muchas ventajas en términos de:*
  - *Adecuación/suficiencia.*
  - *Equidad e inclusión.*
  - *Eficiencia/eficacia.*
- *Implementar la educación inclusiva en los países con sistemas educativos y mecanismos de financiación menos desarrollados no depende tanto del modelo de financiación elegido. En estos países, las formas creativas y rentables de proporcionar recursos a sus comunidades tienen el mayor impacto para apoyar la educación inclusiva.*

Cada modelo de financiación tiene ventajas y desventajas. El enfoque más apropiado se determinará, en gran medida, a partir del contexto educativo existente.<sup>58</sup>

#### Cualquier modelo de financiamiento que se utilice deberá:

- Ser fácil de entender.
- Ser flexible y predecible.
- Proporcionar suficientes fondos.
- Basarse en los costos y permitir el control de los mismos.
- Vincular la educación especial con la educación regular.
- Ser neutral en cuanto a la identificación y ubicación.

Aunque es importante el compromiso de apoyar un modelo de financiación que haga fluir los fondos adecuados hacia esquemas de educación inclusiva (por ejemplo, el modelo per cápita), no solo se deben considerar los montos, sino también la manera y las condiciones en que se asignan los recursos, ya que ambos aspectos pueden tener un gran impacto en la implementación de la educación inclusiva. Se necesitan modelos de financiación que:

- Se apoyen tanto en el compromiso con el derecho universal a la educación como en la obligación de proveerla de manera inclusiva en todos los niveles.
- Tomen en cuenta tanto los beneficios académicos y sociales de la inclusión como los factores económicos.
- Proporcionen la fórmula adecuada para una financiación flexible y una asignación justa, que son vitales en los niveles escolar y comunitario para el arranque inicial y la continuidad de los programas, los incentivos y salarios del personal, el entrenamiento, el equipamiento especial, las organizaciones/ servicios comunitarios y el apoyo a las familias.
- Garanticen un nivel mínimo de apoyo mediante subvenciones fijas, que se ajusten según los indicadores de pobreza/riqueza a nivel nacional, así como fórmulas basadas en los recursos para financiar los servicios necesarios en el nivel local y cubrir las necesidades de los grupos y estudiantes individuales.
- Reconozcan que, aunque las inversiones iniciales en los programas de educación inclusiva pueden ser elevadas, son más eficientes a largo plazo, ya que benefician en mayor grado al sistema de educación regular y dan cobertura a las necesidades de mayor cantidad de estudiantes.
- Proporcionen el apoyo financiero adecuado para garantizar que el país pueda llevar adelante una transición exitosa desde una financiación basada en donantes (cuando sea el caso) hacia una financiación nacional de los costos de la educación inclusiva.
- Incentiven un sistema educativo unificado que fomente la inversión tanto en los enfoques preventivos sobre la educación como en el apoyo efectivo para los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- No requieran que los niños sean etiquetados y catalogados para recibir los servicios apropiados, sino que se orienten hacia la oferta de respuestas flexibles, efectivas y eficientes a las necesidades diversas de todos los estudiantes.
- Promuevan la colaboración intersectorial de los servicios relevantes relacionados con el apoyo a estudiantes con discapacidad.<sup>59</sup>

## Principales ventajas de la financiación per cápita para los estudiantes con discapacidad

Las recomendaciones en la sección “Para avanzar - Recomendaciones de modelos para apoyar una educación inclusiva basada en un enfoque de DDHH” no ofrecen un enfoque genérico aplicable a todos, ya que consideran múltiples factores propios de cada región o país. Sin embargo, en el documento de posición de UNICEF, titulado *The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights-Based Approach to Inclusive Education* (El derecho a la educación de los niños y niñas con discapacidad: enfoque basado en los derechos humanos sobre la educación inclusiva), se analiza un amplio corpus de investigaciones y mejores prácticas y se recomienda a los países de Europa Central y Oriental avanzar hacia la financiación per cápita para apoyar el aumento de la educación inclusiva.

El siguiente cuadro proporciona un resumen de las principales ventajas de la financiación per cápita para los estudiantes con discapacidad.

### Principales ventajas del modelo de financiación per cápita

#### Adecuación/Suficiencia:

- La financiación y los recursos dependen de las necesidades de los estudiantes, lo que fomenta que las escuelas locales acepten niños y niñas con discapacidad y superen las preocupaciones respecto de su capacidad económica para ofrecer los apoyos necesarios.
- Permite flexibilidad respecto de la ampliación o la reducción de los presupuestos nacionales, puesto que el monto de financiación base varía con el tiempo.
- Obliga a los gobiernos a presupuestar la financiación necesaria a fin de lograr las metas educativas nacionales para estudiantes con discapacidad.

#### Equidad:

- La financiación se proporciona sobre la base de un marco consistente, claro y transparente. Además, los niños y niñas con discapacidad de todo el país reciben un trato equitativo basado en sus necesidades educativas.
- Los estudiantes de todo el país reciben financiación en condiciones de equidad y según sus necesidades educativas. Además, para ofrecer una mayor equidad, podrán incluirse otros factores en la fórmula de financiación (por ejemplo, diferencias entre costos urbanos y rurales, escuelas segregadas y regulares).
- Permite un mejor monitoreo del uso de los fondos y de los consecuentes resultados. De esta manera, pueden compararse con mayor facilidad los logros educativos y los logros sociales relacionados con la inserción en las escuelas regulares.

#### Eficiencia/Eficacia:

- La flexibilidad permite que los estudiantes reciban un servicio que responda mejor a sus necesidades con un nivel de gasto fijo.
- Pueden usarse ponderaciones diferenciales de financiación para la creación de incentivos fiscales que fomenten el desarrollo de prácticas alineadas con los compromisos sobre políticas de educación inclusiva asumidos por el gobierno. Por ejemplo, la financiación per cápita puede ser un poderoso vehículo para la desinstitucionalización de los estudiantes con discapacidad que aún permanecen en escuelas y ambientes segregados, con miras a su inserción en las escuelas regulares y en aulas inclusivas de sus comunidades.
- Con el tiempo, los servicios comunitarios para los estudiantes con discapacidad tenderán a costar menos y a atender a más estudiantes con discapacidad.<sup>60</sup>

Mientras los sistemas educativos más desarrollados debaten sobre cuál modelo de financiación integral se debe adoptar para apoyar de mejor manera la educación inclusiva, los sistemas educativos menos desarrollados se enfocan en adoptar formas eficientes para proporcionar recursos básicos que apoyen la educación inclusiva. Consecuentemente, para estos gobiernos, las estrategias para el desarrollo y apoyo de la educación inclusiva parten de una amplia variedad de recursos, tanto internos como externos, a las escuelas. A continuación, se destacan algunas de estas medidas:

## Estrategias para la formación y el desarrollo profesional de docentes

- Considerando que los costos del personal representan la mayor parte de las necesidades de financiación en educación, el uso eficiente que se le dé a estos recursos permitirá liberar parte de ellos para apoyar la educación inclusiva.
- Un modelo de formación de formadores es una manera eficiente de proveer formación docente. En 28 países de América Latina se implementó una estrategia regional llamada “modelo de cascada”. Dos especialistas por cada país fueron entrenados en educación y apoyo para estudiantes con necesidades educativas especiales. Ellos, a su vez, se encargaron de entrenar a 30 especialistas más en cada país hasta que finalmente 3.000 docentes recibieron el entrenamiento.<sup>61</sup>
- En Costa Rica, la respuesta a la grave escasez de docentes consistió en proporcionar formación continuada a docentes de escuelas regulares, así como pagarles horas extras para que brindaran clases adicionales a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Estas clases se ofrecieron después del horario escolar como un apoyo complementario a la participación de los niños y niñas en las clases matutinas regulares.<sup>62</sup>
- Botsuana ha especializado la formación de docentes previa al servicio mediante la inclusión de currículos de educación especial en los colegios de docentes de todo el país, lo que ha permitido contar con muchos docentes calificados.<sup>63</sup> En Malta, el apoyo para la formación se originó en las ONG, específicamente cuando la Fundación Eden vinculó sus servicios a la Universidad de Malta para desarrollar un programa de educación inclusiva con el Departamento de Psicología de la Facultad de Educación.<sup>64</sup>
- Algunos países utilizan la experiencia de las personas con discapacidad para formar a los docentes. Por ejemplo, en Mozambique, donde existe una grave escasez de docentes, los adultos sordos se vinculan como maestros de sordos. Así también, Papúa Nueva Guinea involucró a adultos sordos tanto para proveer de servicios, como para construir apoyo para la educación inclusiva a nivel comunitario.

## Transformación de las escuelas especiales en centros de recursos centralizados

- Algunos países han avanzado en la transformación de las escuelas especiales en centros de recursos dotados de equipos interdisciplinarios, que incluyen personal con competencias médicas, de salud, terapéuticas, de trabajo social, psicológicas y de educación especial.<sup>65</sup>
- A futuro se plantea que los centros de recursos soporten en la planificación escolar, la aplicación de evaluaciones y la prestación directa de servicios a estudiantes en las escuelas regulares. Algunos países, como Estados Unidos, Canadá y, en la región, República Dominicana, han adoptado este modelo.
- En El Salvador se establecieron aulas de apoyo en las escuelas primarias regulares para proporcionar servicios a los estudiantes con discapacidad. Estos servicios incluyen evaluación de los estudiantes, instrucción individual o en grupos pequeños, apoyo para la educación regular de los docentes, terapia de lenguaje y otros servicios similares. Los docentes de las aulas de apoyo trabajan estrechamente con los padres de familia y reciben un presupuesto del Ministerio de Educación para entrenamiento y salarios. En 2005, alrededor del 10% de las escuelas de todo el país contaba con aulas de apoyo.<sup>66</sup>
- En Bangladesh, el enfoque de grupo se utiliza para proporcionar educación continua a los docentes a través de centros de recursos. En Sudáfrica, se utiliza el modelo para llegar a las áreas rurales. En India, el Divine Light Trust convirtió su escuela especial para personas ciegas en un centro de recursos.<sup>67</sup>





## VI. Para avanzar

Este es el momento de actuar. Aunque se pueden encontrar líneas de acción adicionales en los otros cuadernillos de esta serie, cada profesional puede identificar inmediatamente oportunidades de abogacía respecto de la importancia de apoyar al país en el que trabaja, para que se tomen acciones dirigidas a mejorar la financiación de la educación inclusiva.

Aunque este cuadernillo subraya los méritos de los gobiernos que avanzan hacia un modelo per cápita para apoyar la implementación de la educación inclusiva, la realidad en el terreno de las distintas oficinas alrededor del mundo es que el enfoque más apropiado para la financiación de la educación inclusiva estará condicionado por el contexto educativo en el que se trabaja. En algunos casos, esto implica promover y/o apoyar el avance hacia el modelo per cápita, mientras que para otros significa apoyar un rango diverso de maneras eficientes con el objetivo de que los gobiernos y las ONG proporcionen recursos para la educación inclusiva.

En el siguiente cuadro hay algunas actividades que se pueden realizar para fortalecer el diálogo con los niveles de gobierno que interactúan en el país en donde se esté trabajando.

### Actividad

Para empezar, reflexione sobre la siguiente afirmación y llene las líneas subsiguientes:  
“En mi país, los mecanismos de financiamiento ya existentes para apoyar a la educación inclusiva son...” (piense en los tipos de mecanismos/enfoques ya existentes para establecer una línea base en su país).

---

---

---

---

Reflexione sobre la siguiente afirmación y llene las líneas subsiguientes:  
“Quienes pueden implementar mejoras en el financiamiento de la **educación inclusiva** en mi país son:” (piense en los tipos de inversión, actores, reclutamiento y apoyo a la capacitación que serían necesarios para lograr mejoras).

---

---

---

“En mi país puedo apoyar el fortalecimiento de las capacidades locales hacia un mejor financiamiento de la educación inclusiva a través de...”

---

---

---

---

“En mi país estas son tres actividades/acciones clave que puedo llevar a cabo en los próximos 12 meses para apoyar a los gobiernos y ONG locales a fin de que mejoren el financiamiento de la educación inclusiva...”

---

---

---

---



## VII. Respuestas a algunas preguntas comunes

### En los modelos per cápita de financiación, ¿qué es la financiación ponderada y qué relación tiene con los estudiantes con discapacidad?

Explicado de manera sencilla una fórmula per cápita es el monto considerado por estudiante X el número de estudiantes. Sin embargo, en la práctica, el monto de financiación per cápita varía de manera sistémica para ciertas categorías de estudiantes. Pueden especificarse mayores montos per cápita a través de factores como:

- Diferente grado/edad.
- Currículo.
- Lugar de residencia.
- Lengua minoritaria.
- Desventaja social.
- Situación de discapacidad

A estas variaciones sistémicas en los montos de financiación per cápita se las llama “ponderaciones” de financiación, y se las obtiene multiplicando el monto de financiación per cápita especificado, según los distintos factores, por el monto considerado para un estudiante base, por ejemplo, un estudiante de escuela primaria sin discapacidad.

A continuación, se comparte el ejemplo de una jurisdicción que utiliza una sola ponderación de financiación para cada factor, en la cual la asignación total per cápita para una escuela primaria con 100 estudiantes podría ser:

- 60 estudiantes sin necesidades especiales:  $(60 \times 1 = 60)$
- 30 estudiantes con desventaja social  $(30 \times 1.2 = 36)$
- 7 estudiantes de lengua minoritaria  $(7 \times 1.5 = 10.5)$
- 3 estudiantes con discapacidad  $(3 \times 2.5 = 7.5)$

Para esta escuela, el total ponderado del conteo de estudiantes equivale a 114  $(60 + 36 + 10.5 + 7.5)$  y la financiación sería  $114 \times$  el monto base de financiamiento.

(Nota: las ponderaciones aquí mostradas son meramente ilustrativas).

Aquí el factor importante es que la ponderación más elevada para los estudiantes con discapacidad genera un monto mayor de financiación para la escuela sobre la línea de estudiante base. Esto ayuda a responder a las necesidades del estudiante en un ambiente integrado.

Además, proporciona a las escuelas mayores incentivos para implementar la educación inclusiva y ayuda a garantizar que las escuelas retengan a sus estudiantes con discapacidad.

## En los modelos de financiación per cápita, ¿por qué es preferible aplicar ponderaciones diferenciales para los estudiantes con discapacidad para fomentar la implementación de una educación inclusiva?

Para estudiantes con discapacidad puede usarse una sola ponderación de financiamiento. Sin embargo, en la medida en que un país tenga múltiples subclasificaciones para los estudiantes con discapacidad, puede ser preferible usar ponderaciones diferentes. En Estados Unidos, donde se ha identificado aproximadamente al 13,5% de los niños y niñas de escuelas públicas como estudiantes con necesidades educativas especiales, se usan múltiples clasificaciones dentro de una categoría de discapacidad. Para cada niño o niña se determina una categoría primaria de discapacidad. Esto, porque se ha demostrado que los costos del servicio que se debe brindar, pueden variar considerablemente al interior de cada categoría y de una categoría a otra.

Lo anterior es importante porque los costos promedio para atender a estudiantes con distintas limitaciones funcionales varían. Continuando con el ejemplo de Estados Unidos en 1999/2000, el gasto promedio para educar a un estudiante con trastornos del espectro autista fue de USD 18.790, mientras el costo promedio para un estudiante con discapacidad en el área del habla y lenguaje fue de USD 10.558. De acuerdo con este ejemplo, los países usarían esta información para asignar una ponderación mayor en la fórmula para los estudiantes con autismo, a fin de dar cuenta de su mayor nivel de necesidades dentro de la escuela.

Las ponderaciones diferenciales en el modelo de financiación asignan niveles de financiación mayores para la atención de estudiantes con mayores necesidades. Esto ayuda a proporcionar apoyos adicionales a la escuela con el propósito de ofrecer los fondos necesarios para los recursos que puedan requerirse en la oferta de una verdadera educación inclusiva (por ejemplo, asistentes educativos), así como otros apoyos profesionales (por ejemplo, sistemas alternativos de comunicación). El modelo de financiación no asigna fondos extras para atender a los estudiantes con necesidades de menor nivel en cuanto a la necesidad de recursos y apoyos.

En términos generales, las ponderaciones diferenciales facilitan la educación inclusiva porque la financiación depende de las necesidades del estudiante. De este modo, la ayuda a las escuelas locales para atender a los estudiantes con discapacidad trae consigo ingresos suplementarios a la institución a fin de compensar, al menos parcialmente, el costo adicional de una educación inclusiva, a la vez que deja capacidad institucional instalada en términos de recursos humanos y materiales.

## Notas

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

# Lecturas complementarias

UNICEF no se hace responsable por la accesibilidad de ninguno de los documentos o sitios web en la lista.

## Libros y ensayos

- **Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales:** La Declaración de Salamanca es un importante documento de política internacional que delinea el consenso global sobre las necesidades de reforma educativa y las políticas y estrategias necesarias para incluir a los niños y niñas con **discapacidad** en el sistema educativo. UNESCO, 1994.
- **Escuelas para todos y todas. Incluyendo a la niñez con discapacidad en la educación:** Principalmente dirigido a educadores, se enfoca en la **Inclusión** de niños con **discapacidad** en las escuelas. Además, es de utilidad para ONG, trabajadores de rehabilitación de base comunitaria, organizaciones de **personas con discapacidad** y grupos comunitarios involucrados en la defensa y ayuda para planificar los esfuerzos de **educación inclusiva**. *Save the Children*, 2002. Disponible en: <[www.eenet.org.uk/resources/docs/schools\\_for\\_all\\_span.pdf](http://www.eenet.org.uk/resources/docs/schools_for_all_span.pdf)>.
- **Un enfoque de la Educación para Todos basado en los derechos humanos:** Este documento reúne el pensamiento y las prácticas actuales sobre los enfoques basados en los DD.HH. en el sector educativo. Plantea los principales temas y desafíos de los enfoques basados en los derechos y proporciona un marco para el desarrollo de políticas y programas desde el nivel educativo hasta los niveles nacional e internacional. UNESCO y UNICEF, 2007. Disponible en: <[www.unicef.org/spanish/publications/files/Un\\_enfoque\\_de\\_la\\_EDUCACION\\_PARA\\_TODOS\\_basado\\_en\\_los\\_derechos\\_humanos.pdf](http://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la_EDUCACION_PARA_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf)>.

## Comunidades y plataformas web

- **Enabling Education Network (EENET):** Este sitio web es uno de los más completos sobre la educación inclusiva, con especial énfasis en las publicaciones escritas por y para especialistas y defensores de la educación inclusiva en el hemisferio sur. Actualizado con regularidad, el sitio web proporciona información sobre un amplio rango de temas relacionados con la educación: la educación para niños con distintos tipos de discapacidad, los temas de la familia, las niñas, la educación de docentes y la evaluación de distintos enfoques. Disponible en: <[www.eenet.org.uk/resources/resource\\_search.php?theme=dis&date=0&author=0&publisher=0&type=0&country=0](http://www.eenet.org.uk/resources/resource_search.php?theme=dis&date=0&author=0&publisher=0&type=0&country=0)>.
- **Inclusive Education in Action:** Sitio web desarrollado en cooperación con la Agencia para el desarrollo en la educación para necesidades especiales. Disponible en: <[www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php%3Fmenuid%3D59](http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php%3Fmenuid%3D59)>.
- Para ver una lista más completa o actualizada de fuentes, visite: <[www.inclusiveeducation.org](http://www.inclusiveeducation.org)>.



## Glosario de términos

**Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad** y su Protocolo Facultativo (A/RES/61/106): Fueron aprobados el 13 de diciembre de 2006 en la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York, y quedaron abiertos a la firma el 30 de marzo de 2007. Se obtuvieron 82 firmas de la Convención y 44 del Protocolo Facultativo, así como una ratificación de la Convención. Nunca una convención de las Naciones Unidas había reunido un número tan elevado de signatarios en el día de su apertura a la firma. Se trata del primer instrumento amplio de derechos humanos del siglo XXI y la primera convención de derechos humanos que se abre a la firma de las organizaciones regionales de integración. La Convención entró en vigor el 3 de mayo de 2008. Para obtener más información, visite: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> .

**Convención sobre los Derechos del Niño:** Es un tratado internacional de derechos humanos aprobado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la resolución 44/25 de la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, en Nueva York, que entró en vigor el 2 de septiembre de 1990, de conformidad con el artículo 49. Se entiende por niño todo ser humano menor de 18 años de edad, salvo que, en virtud de la ley aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad. Para obtener más información, visite: <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>. (Del cuadernillo 1, “Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF”).

**Discapacidad:** La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

**Educación inclusiva:** Es “el proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella. Entraña cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que corresponde al sistema educativo ordinario educar a todos los niños y niñas”.<sup>72</sup> (Del cuadernillo 1, “Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF”).

**Educación para Todos:** Representa un movimiento y un compromiso internacional para asegurar que todos los niños y niñas y adultos reciban una educación básica de buena calidad. Se basa tanto en una perspectiva de derechos humanos como en la convicción general de que la educación es fundamental para el bienestar individual y el desarrollo nacional. Captó la atención mundial por primera vez en la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos en Jomtien (Tailandia), en 1990. Para obtener más información, visite: [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PD](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PD)

**Escuelas especiales:** Son establecimientos educacionales especialmente diseñados para niños y niñas con discapacidad. Pueden ofrecer servicios a todos los niños y niñas con discapacidad o estar dirigidos a niños y niñas con algún tipo de discapacidad. Estas escuelas, a menudo, no siguen el currículo de educación general.

**Escuelas regulares:** Son establecimientos educacionales disponibles para cualquier estudiante, independientemente de que tenga o no discapacidad.



**Inclusión:** Se da tras reconocer la necesidad de transformar las culturas, políticas y prácticas en la escuela para dar cabida a las diferentes necesidades de cada estudiante, y la obligación de eliminar las barreras que impiden esa posibilidad. (Del cuadernillo 1, “Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF”).

**Integración:** Se da cuando se incorpora a los niños y niñas con discapacidad en el sistema educativo regular, a menudo en clases especiales, o en un salón de clases general no adaptado o inadecuadamente adaptado, sin apoyo o con apoyo inadecuado.

**Personas con discapacidad:** Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

**Segregación:** Se da cuando grupos de niños y niñas son separados a propósito de la mayoría debido a alguna diferencia. Por ejemplo, se clasifica a los niños y niñas en función de su discapacidad y se los asigna a una escuela diseñada para responder a esa discapacidad en particular.

## Referencias

1. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Ministerio de Educación y Ciencia de España, Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, UNESCO, Salamanca, 10 de junio de 1994, <[www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)>, fecha de la consulta el 19 de diciembre de 2017.
2. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, UNESCO, París, 2005. p.19.
3. United Nations Children's Fund, Call For Action. *Education equity now: Including all children in quality learning*, UNICEF, 2013.
4. *Ibid.*, p.7.
5. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: Un desafío y una visión. Documento conceptual*, UNESCO, París, 2003.
6. Save the Children UK, *Making Schools Inclusive: How change can happen. Save the children's experience*, Save the Children, Londres, 2008, p. 49.
7. *Ibid.*
8. United Nations Children's Fund, 'The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights-Based Approach to Inclusive Education', *Position Paper*, UNICEF Oficina Regional para Europa Central y del Este y Comunidad De Estados Independientes (CEEICIS), Ginebra, 2012.
9. Australian Research Alliance for Children and Youth, *Inclusive Education for Students with Disability: A review of the best evidence in relation to theory and practice*, ARACY, 2013. p. 17.
10. U.S. Agency for International Development, *Best Practices in Inclusive Education For Children with Disabilities: Applications for Program Design in the Europe & Eurasia Region*, USAID, 2010, p.viii.
11. Payá Rico, Andrés, 'Políticas de educación inclusiva en América Latina: Propuestas, realidades y retos de futuro', *Revista Educación Inclusiva*, vol. 3, no. 2, 2010.
12. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Las leyes generales de educación en América Latina: El derecho como proyecto político*, IIPÉ UNESCO Buenos Aires, 2015.
13. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: Un análisis exploratorio de los Informes Nacionales presentados en la Conferencia Internacional de Educación de 2008*, UNESCO, Santiago, Chile, 2009.
14. Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva, <<http://www.cenarec.go.cr/index.php>>, fecha de consulta 26 de octubre de 2017.
15. Aragón Durán, Melania, *Actitudes abiertas a la diversidad: Una oportunidad para hacer realidad un derecho*, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte del Gobierno de España y el Ministerio de Educación de la República de Costa Rica, 2008.
16. Pérez Jiménez, Minerva R., *Manual Funcionamiento Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad*, Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad, 2008.
17. Secretaría de Educación Pública de México, *Orientaciones para la Intervención Educativa de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las escuelas de Educación Básica*, SEP, México D. F., diciembre de 2011.
18. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Inclusive Education in Europe: Putting theory into practice International Conference: Reflections from researchers*, EADSNE, Bruselas, 18 November 2013.
19. USAID, *Best Practices in Inclusive Education for Children with Disabilities: Applications for Program Design in the Europe & Eurasia Region*.
20. UNICEF CEEICIS, *The Right of Children with Disabilities to Education*.

21. Charema, John, 'From Special Schools to Inclusive Education – The Way Forward for Developing Countries South of the Sahara', *Inclusive and Supportive Education Congress International Special Education Conference Inclusion: Celebrating Diversity?*, Glasgow Scotland, 1-4 August, 2005.
22. Chireshe, Regis, 'The State of Inclusive Education in Zimbabwe Bachelor of Education (Special Needs Education) Students' Perceptions', *Journal of Social Sciences*, vol. 34, no. 3, March 2013, pp.223-228.
23. Charema, John, *From Special Schools to Inclusive Education*.
24. World Health Organisation & World Bank, *World Report on Disability*, WHO, Ginebra, 2011, p. 220.
25. Peters, Susan J., *Inclusive Education: An EFA Strategy for All Children*, World Bank, Washington, 2004.
26. UNICEF CEECIS, *The Right of Children with Disabilities to Education*, p. 39.
27. Peters, Susan J., *Inclusive Education: An EFA Strategy for All Children*, p. 23.
28. The Organisation for Economic Co-operation and Development, *Inclusive Education at Work: Students with Disabilities in Mainstream Schools*, OECD, Paris, 1999.
29. Evans P., *Facts and Challenges of Inclusive Education*, Include 1/2008, Inclusion Europe, Bruselas, 2008.
30. USAID, *Best Practices in Inclusive Education for Children with Disabilities*, p. 8.
31. Andreeva, E., *Costing Residential Care Institutions and Community Based Services and Forecasting Needs for Services in the Context of Child Care Reform in Armenia*, UNICEF, 2009.
32. EADSNE, *Inclusive Education in Europe: Putting theory into practice International Conference: Reflections from researchers*, p. 77.
33. UNICEF CEECIS, *The Right of Children with Disabilities to Education*.
34. Peters, Susan J., *Inclusive Education: An EFA Strategy for All Children*.
35. Ibid.
36. Australian Government, *Review of Funding for Schooling: Final Report*, Canberra, December 2011, p. 162.
37. UNICEF CEECIS, *The Right of Children with Disabilities to Education*.
38. Ibid.
39. Parrish, Thomas, 'Per-Capita Financing of Education and Equity Issues', *Conference on Inclusive Education For Children With Disabilities*, UNICEF Regional Office for CEECIS & UNICEF Country Office in the Russian Federation, Moscú, 27-29 September 2011.
40. Ibid.
41. Ibid.
42. Peters, Susan J., *Inclusive Education: An EFA Strategy for All Children*.
43. UNICEF CEECIS, *The Right of Children with Disabilities to Education*.
44. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Special Needs Education in Europe*, EADSNE, Bruselas, 2003.
45. Peters, Susan J., *Inclusive Education: An EFA Strategy for All Children*.
46. EADSNE, *Special Needs Education in Europe*.
47. Pjil, Sip Jan, and Alana Dyson, 'Funding Special Education: a three-country study of demand-oriented models', *Comparative Education*, vol. 34, no. 2, 28 June 2010, pp. 261-279.
48. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Financing of Special Needs Education: A seventeen-country Study of the Relationship between Financing of Special Needs Education and Inclusion*, EADSNE, Dinamarca, 1999.
49. EADSNE, *Special Needs Education in Europe*, p. 21.
50. WHO & World Bank, *World Report on Disability*, p. 221.

51. Peters, Susan J., *Inclusive Education: An EFA Strategy for All Children*.
52. *Ibíd.*
53. EADSNE, *Financing of Special Needs Education*.
54. Sebba, Judy, Martha L. Thurlow and Margaret Goertz, 'Educational accountability and students with disabilities in the United States and in England and Wales', ch. 5 in *Special Education and School Reform in the United States and Britain*, edited by Maggie McLaughlin and Martyn Rouse, Londres, 2000.
55. Australian Government, *Review of Funding for Schooling*, p. 162.
56. Sebba, Judy, Martha L. Thurlow and Margaret Goertz, *Educational accountability and students with disabilities in the United States and in England and Wales*.
57. Peters, Susan J., 'Inclusive education in accelerated and professional development schools: a case-based study of two school reform efforts in the USA', *International Journal of Inclusive Education*, vol. 6, no. 4, 2002, pp. 287-308.
58. UNICEF CEECIS, *The Right of Children with Disabilities to Education*.
59. USAID, *Best Practices in Inclusive Education for Children with Disabilities* p. 8.
60. Parrish, Thomas, *Per-Capita Financing of Education and Equity Issues*.
61. Peters, Susan J., *Inclusive Education: An EFA Strategy for All Children*, p.28.
62. McNeil, Mary E., Richard Villa, and Jaqueline Thousand, 'Enhancing Special Education Teacher Education in Honduras: An International Cooperation Model', ch. 10 in *Special Education in Latin America: Experiences and Issues*, edited by Alfredo J. Artilles and Daniel P. Hallahan, Praeger Publishers, Connecticut, 1995, pp. 209-230.
63. Abosi, Okechukwu C., 'Trends and Issues in Special Education in Botswana', *The Journal of Special Education*, vol. 34, no. 1, 2000, pp. 48-53.
64. Peters, Susan J., *Inclusive Education: An EFA Strategy for All Children*.
65. World Vision, *The Right to Inclusive Education for Children with Disabilities: Good Practices in the CEECIS Region and Recommendations to the Albanian Government*, World Vision, March 2012.
66. WHO & World Bank, *World Report on Disability*.
67. Peters, Susan J., *Inclusive Education: An EFA Strategy for All Children*.
68. Charema, John, *From Special Schools to Inclusive Education*.
69. Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial de Costa Rica, *Desarrollo Inclusivo Basado en la Comunidad: una estrategia para la inclusión social de las personas con discapacidad y el desarrollo de las comunidades desde el enfoque de derechos humanos*, CNREE, 2011.
70. Organización Panamericana de la Salud, *Lecciones Aprendidas en Rehabilitación de Base Comunitaria en América Latina* OPS/OMS.
71. Peters, Susan J., *Inclusive Education: An EFA Strategy for All Children*.
72. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, UNESCO, Paris, 2005



