

LA EQUIDAD Y LA INCLUSIÓN SOCIAL: UNO DE LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN Y LA ESCUELA HOY

Rosa Blanco G.

1. ¿POR QUÉ HABLAMOS DE INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN?

América Latina se caracteriza por tener sociedades muy desintegradas y fragmentadas debido a la persistencia de la pobreza y a la gran desigualdad en la distribución de los ingresos, lo cual genera altos índices de exclusión. Como señala Tedesco¹, una de las tendencias más fuertes de la nueva economía, es el aumento de las desigualdades, la segmentación espacial y la fragmentación cultural de la población.

Durante la década de los noventa los países de América Latina iniciaron una serie de reformas educativas orientadas a lograr el acceso universal a la educación básica y al mejoramiento de su calidad y equidad, sin embargo todavía persisten importantes desigualdades educativas. Es urgente el desarrollo de políticas decididas de equidad para que la educación cumpla con una de sus funciones fundamentales; contribuir a superar las desigualdades de origen de los alumnos para avanzar hacia sociedades más justas, equitativas y democráticas.

La mayoría de los países adoptan en sus políticas y leyes los principios de la Declaración de Educación para Todos, pero en la práctica existen distintos factores que excluyen y discriminan a numerosos alumnos del sistema educativo. A pesar del gran avance alcanzado en el acceso a la educación aún no se ha logrado la universalización de la educación primaria, y persisten problemas de equidad en la distribución y calidad de la oferta educativa y en el acceso al conocimiento. En aquellos países en los que se cuenta con datos desagregados, los colectivos más excluidos son precisamente los que más necesitan la educación para superar su situación de desventaja o de vulnerabilidad; niños de zonas rurales aisladas o de extrema pobreza, niños indígenas y desplazados, y niños y niñas con discapacidad.

Las bases de una mayor igualdad se sientan en la primera infancia. Hay suficientes evidencias respecto de los beneficios que tiene la educación en los primeros años de vida para el desarrollo humano, y sus efectos preventivos y de equiparación de oportunidades. En América Latina existe una mayor conciencia sobre la importancia de la educación de la primera infancia que se refleja en un mayor desarrollo de políticas y en el aumento de la cobertura, aunque hay problemas de desigualdad en el acceso que afecta a los niños y niñas de medios socioeconómicos más desfavorecidos, del sector rural, de pueblos originarios o con discapacidad.

En muchos países se ha incluido el tramo de 5 años, incluso el de 4 años en algunos casos, dentro de educación básica obligatoria y se ha incrementado la oferta educativa para los niños de 3 a 5 años. En el año 2000, la tasa neta promedio en la región de matrícula de niños y niñas entre 3 y 5 años

¹ Igualdad de Oportunidades y Política Educativa, en *Políticas educativas y Equidad. Reflexiones del seminario Internacional*, pp. 59-68. Fundación Ford, Universidad Alberto Hurtado, UNICEF y UNESCO. Santiago de Chile, Octubre de 2004.

era del 48%² y no hay diferencias de acceso en función del género. Este promedio regional no refleja las grandes diferencias que existen entre los países.

Un mayor número de años de estudio es un factor que puede contribuir, aunque no es el único, a superar el círculo vicioso de la pobreza, ya que ofrece mayores posibilidades para acceder al mundo laboral y tiene una influencia positiva en la educación de los hijos. En todos los países ha disminuido el número de analfabetos absolutos aunque todavía hay 36 millones, de los cuáles el 56% son mujeres³, y hay un alto porcentaje de personas entre 15 y 24 años con primaria incompleta. Es decir hay un alto contingente de personas en América Latina que no cuenta con las competencias mínimas necesarias para insertarse en la sociedad actual del conocimiento y acceder a puestos de trabajo dignos y productivos.

El aumento logrado en el acceso a la educación secundaria, fundamental para asegurar mayores oportunidades de acceso al mundo laboral, también refleja inequidad. La cobertura en este nivel educativo ha sufrido avances en los últimos años pero todavía es baja en la mayoría de los países de la región, y la culminación de los estudios en secundaria muestra más desigualdades entre grupos sociales que la educación primaria.⁴

Si bien aún no se ha logrado el pleno acceso a la educación básica, el mayor desafío en la región de América Latina y el Caribe es superar la desigualdad en la calidad de la oferta educativa y en los logros de aprendizaje. El aumento de la cobertura no ha sido acompañado de medios efectivos que garanticen la permanencia en el sistema escolar y la satisfacción efectiva de las necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes. Aunque han disminuido los índices de repetición y deserción, éstos siguen siendo altos, y afectan en mayor medida a los niños y niñas que viven en situación de vulnerabilidad; zona rural, pueblos originarios y contextos socioeconómicos desfavorecidos. Los recursos que se invierten en el alto contingente de alumnos que repiten cada año, alrededor de 5 mil 700 millones de dólares⁵, podrían constituir un recurso muy valioso para mejorar la calidad de la educación para todos, especialmente si se considera el escaso impacto de la repetición en el nivel de logros de los alumnos y su efecto negativo en la autoestima de éstos.

Los estudios internacionales comparativos sobre logros de aprendizaje también muestran una grave inequidad en la distribución del conocimiento⁶. Estas evaluaciones pusieron de manifiesto que los niveles de aprendizaje de todos los alumnos en lenguaje y matemáticas son en general bajos, pero según los datos de la evaluación realizada por UNESCO⁷ los logros son aún menores en el caso de los alumnos que provienen de las escuelas públicas, ya sean urbanas o rurales.

² Este porcentaje corresponde a los 19 países de América Latina. UNESCO (2004). *Educación para Todos en América Latina: Un objetivo a nuestro alcance. Informe Regional de Monitoreo de Educación para Todos 2003*. Santiago de Chile: UNESCO.

³ UNESCO (2004). *Educación para Todos en América Latina: Un objetivo a nuestro alcance. Informe Regional de Monitoreo de Educación para Todos 2003*. Santiago de Chile: UNESCO.

⁴ UNESCO-SEP (2005). *Panorama educativo 2005: Progresando hacia las metas*. Proyecto Regional de Indicadores Educativos de la Cumbre de las Américas. Santiago de Chile: UNESCO.

⁵ UNESCO-SEP (2005). *Panorama educativo 2005: Progresando hacia las metas*. Proyecto Regional de Indicadores Educativos de la Cumbre de las Américas. Santiago de Chile: UNESCO.

⁶ OCDE-UNESCO (2003). *Aptitudes básicas para el mundo de mañana. Otros resultados del Proyecto PISA 2000*. Resumen Ejecutivo. París, Francia – Montreal, Canadá: Organización para el Desarrollo Económico e Instituto de Estadísticas de la UNESCO. UIS.

⁷ UNESCO. *Primer Estudio Internacional Comparativo de Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en 13 países de América Latina*. Primer Informe 1997, Segundo Informe 1998, Informe Técnico 2000.

Desde la década de los noventa se vienen desarrollando estrategias y programas de discriminación positiva para favorecer el acceso y la permanencia de los alumnos y alumnas en situación de vulnerabilidad, sin embargo son aún muchas las personas que, por diferentes causas, se encuentran en situación de desigualdad y que experimentan barreras para su pleno aprendizaje y participación.

Las desigualdades en función del origen socioeconómico son las más significativas en los países de América Latina, y la pobreza está asociada a otros tipos de desigualdad como vivir en la zona rural o pertenecer a pueblos originarios, lo cual sitúa a un buen porcentaje de la población en una posición de gran vulnerabilidad. Según datos de CEPAL (1998) las personas que provienen de hogares con escasos recursos suelen cursar 8 o menos años de estudio, y en general no superan la condición de obrero u operario, mientras quienes crecen en hogares de mayores recursos suelen cursar 12 o más años de educación y se desempeñan como profesionales, técnicos o directivos. Las nuevas generaciones tienen más niveles de estudio en todos los estratos socioeconómicos, pero esto no se ha traducido en mayor movilidad social; las ocupaciones de mayor productividad exigen mayores niveles de estudio que se concentran en los estratos socioeconómicos más altos (Reimers, 2002)

La zona rural también se encuentra en una situación de desigualdad, mostrando mayores tasas de repetición y deserción que la zona urbana. El promedio regional de personas entre 15 y 24 años que tiene por lo menos 10 años de educación es del 50% en las zonas urbanas mientras que en las zonas rurales el promedio llega aproximadamente al 20%⁸. En el medio rural muchas escuelas no imparten la enseñanza obligatoria completa, son de difícil acceso y en muchos casos cuentan con docentes menos calificados.

Los niños y jóvenes provenientes de pueblos originarios o afro-descendientes también se encuentran en situación de desigualdad educativa y social. Estos colectivos suelen vivir en la zona rural o zonas aisladas, donde como ya se ha visto también hay mayores índices de pobreza, por lo que son objeto de diferentes tipos de discriminación. En los países que cuentan con datos desagregados, los índices de repetición, abandono y analfabetismo son mayores en el caso de los pueblos originarios. En los últimos años ha habido un mayor avance en la educación intercultural y bilingüe, pero este es aún muy insuficiente.

Los niños y niñas con necesidades educativas asociadas a una discapacidad es el colectivo que se encuentra más excluido. En muchos países no existen estadísticas confiables, pero cuando las hay queda de manifiesto que un alto porcentaje de estos alumnos no recibe ningún tipo de educación, especialmente los que tienen discapacidades más severas. Aunque la tendencia de las políticas de los países es promover la integración de estos alumnos en la escuela común, la gran mayoría está escolarizada en centros de educación especial, por lo que también son los más discriminados.

En relación con el género, salvo algunos países, no existen diferencias significativas en el acceso a la educación inicial y básica, pero sí en la permanencia y la finalización de estudios. En los países de América latina son mayores las tasas de abandono y reprobación de las niñas de zona rural y comunidades indígenas. Por el contrario, en los países del caribe y algunos latinoamericanos los varones abandonan antes la escuela y tienen un menor nivel de desempeño académico. En cuanto a los

⁸ UNESCO-Ministerio de Educación de Chile (2002). *Alcanzando las metas educativas*. Informe regional del proyecto regional de indicadores educativos de la Cumbre de las Américas. Santiago de Chile: UNESCO.

niveles de aprendizaje, las diferencias de género son significativas tan sólo en algunos casos. En general, las niñas alcanzan mejores logros en lenguaje y ligeramente menores en matemáticas.⁹

A la desigualdad que sufren los colectivos mencionados, es preciso añadir el debilitamiento de la escuela pública en muchos países de la región como consecuencia de una creciente privatización y la presencia de mecanismos de regulación del mercado en la educación. La desigualdad entre escuelas públicas y privadas, en términos de recursos, docentes cualificados y resultados de aprendizaje tiende a ampliarse en muchos países, especialmente en los más pobres, aumentando la brecha social y reproduciendo la estratificación y fragmentación presentes en nuestras sociedades.

2. ¿ES LO MISMO INTEGRACIÓN QUE INCLUSIÓN? EL MOVIMIENTO DE LA INCLUSIÓN, UN PASO MÁS ALLÁ DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

El movimiento de la inclusión ha surgido con fuerza en los últimos años para hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación y a las desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo. Tal como se ha visto en el anterior apartado la educación no está siendo capaz de contribuir a superar las desigualdades ni de reducir la brecha social, por lo que es preciso realizar mayores esfuerzos para que realmente se convierta en un motor de mayor equidad social.

Una relatora de Naciones Unidas para el derecho a la educación, Katarina Tomasevsky¹⁰, señala que normalmente los países pasan por tres etapas fundamentales para avanzar hacia el pleno ejercicio del derecho a la educación:

- La primera consiste en conceder el derecho a la educación a todos aquellos que, por diferentes causas, están excluidos (pueblos indígenas, personas con discapacidad, comunidades nómadas, etc), pero con opciones segregadas en escuelas especiales, o, programas diferenciados para dichos colectivos que se incorporan a la educación.
- La segunda etapa enfrenta el problema de la segregación educativa promoviendo la **integración** en las escuelas para todos. En los procesos de integración los colectivos que se incorporan se tienen que adaptar a la escolarización disponible, independientemente de su lengua materna, su cultura o sus capacidades. El sistema educativo mantiene el “status quo” y son los alumnos quienes se tienen que adaptar a la escuela y no ésta a los alumnos.
- La tercera etapa exige la adaptación de la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, que son fruto de su procedencia social y cultural y de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses. Desde esta perspectiva, ya no son los grupos admitidos quienes se tienen que adaptar a la escolarización y enseñanza disponible, sino que éstas se adaptan a sus necesidades para facilitar su plena participación y aprendizaje. Esta es la aspiración del movimiento de la inclusión.

⁹ UNESCO-SANTIAGO (1998). *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado*. Santiago de Chile: UNESCO-SANTIAGO.

¹⁰ Katarina Tomasevski (2002). Contenido y vigencia del derecho a la educación. *Cuadernos pedagógicos*.

En muchos países existe cierta confusión con el concepto de inclusión o educación inclusiva, ya que se está utilizando como sinónimo de integración de niños y niñas con discapacidad, u otros con necesidades educativas especiales, a la escuela común. Es decir, se está asimilando el movimiento de inclusión con el de integración cuando se trata de dos enfoques con una visión y foco distintos. Esta confusión tiene como consecuencia que las políticas de inclusión se consideren como una responsabilidad de la educación especial, limitándose el análisis de la totalidad de exclusiones y discriminaciones que se dan al interior de los sistemas educativos, e impidiendo el desarrollo de políticas inclusivas integrales.

En primer lugar, es importante señalar que **el foco de la inclusión es más amplio que el de la integración**. Esta última, en los países de América Latina y en otras partes del mundo, está ligada al colectivo de los alumnos con necesidades educativas especiales, y aspira a hacer efectivo el derecho de estas personas ha educarse en las escuelas comunes, como cualquier ciudadano, recibiendo las ayudas necesarias para facilitar su proceso educativo y su autonomía. El movimiento de la inclusión, representa un impulso fundamental para avanzar hacia la educación para todos, porque aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad, ya que como hemos podido observar hay muchos niños y niñas, además de aquellos con discapacidad, que tienen negado este derecho. **La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados¹¹**, por diferentes razones. Desde esta perspectiva, la inclusión es una política del ministerio de educación en su conjunto y no de las divisiones de educación especial.

En segundo lugar, el **foco de atención es de naturaleza distinta**. La preocupación de la integración ha estado más en transformar la educación especial, para apoyar los proceso de integración, que cambiar la cultura y práctica de las escuelas comunes para que sean capaces de atender la diversidad del alumnado, y eliminar los diferentes tipos de discriminación que tienen lugar al interior de ellas. Se da la paradoja de que muchas escuelas integran niños y niñas con discapacidad y simultáneamente están expulsando o discriminando a otro tipo de alumnos, por lo que se podría afirmar que estas escuelas no son verdaderamente inclusivas.

Aunque en muchas escuelas se han producido procesos de cambio como consecuencia de la incorporación de alumnos con necesidades educativas especiales, el movimiento de la integración no ha logrado alterar los sistemas educativos de forma significativa. En general, se ha transferido el modelo de atención propio de la educación especial a las escuelas comunes, centrándose más en la atención individualizada de estos alumnos (programas individuales, estrategias y materiales diferenciados, etc.) que en modificar aquellos factores del contexto educativo y de la enseñanza que limitan la participación y el aprendizaje no sólo de los niños y jóvenes integrados, sino de todo el alumnado.

La situación anteriormente señalada nos muestra la persistencia de una visión individual de las dificultades de aprendizaje, en la que éstas se atribuyen solamente 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. En el enfoque de la inclusión, por el contrario, se considera que el problema no es el niño sino el sistema educativo y sus escuelas. El progreso de los alumnos no depende sólo de sus

¹¹ UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Acces to education for All*. Paris: UNESCO.

características personales sino del tipo de oportunidades y apoyos que se le brindan o no se le brindan, por lo que el mismo alumno puede tener dificultades de aprendizaje y de participación en una escuela y no tenerlas en otra. La escasez de recursos, la rigidez de la enseñanza, la falta de pertinencia de los currículos, la formación de los docentes, la falta de trabajo en equipo o las actitudes discriminatorias son algunos de los factores que limitan el acceso, permanencia y el aprendizaje del alumnado en las escuelas.

Según Tony Boot (2000), las barreras al aprendizaje y la participación aparecen en la interacción entre el alumno y los distintos contextos: las personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. En este sentido, las acciones han de estar dirigidas principalmente a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos los estudiantes en las actividades educativas.

Superar la situación anteriormente señalada justifica sobradamente la preocupación central de la inclusión; **transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas de las escuelas comunes para atender la diversidad** de necesidades educativas de todo el alumnado, que son el resultado de su origen social y cultural y de sus características personales en cuanto a competencias, intereses y motivaciones. En este caso, a diferencia de lo ocurrido con las experiencias de integración, **la enseñanza se adapta los alumnos y no éstos a la enseñanza**. Desde esta perspectiva la atención de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales se enmarca en el contexto más amplio de la atención a la diversidad, ya que todo el alumnado y no sólo aquellos con alguna discapacidad, tienen diferentes capacidades y necesidades educativas. Esto no significa perder de vista que estos alumnos requieren una serie de recursos y ayudas especiales para optimizar su proceso de aprendizaje y desarrollar plenamente sus potencialidades.

3. EL SIGNIFICADO DE LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN

A continuación se señalan las principales finalidades que persigue la educación inclusiva y que constituyen sus principales señas de identidad. Al respecto, es importante señalar que la inclusión es un proceso que nunca está acabado del todo, ya que constantemente pueden aparecer diferentes barreras que excluyen o discriminan a los alumnos y alumnas, o, que limitan su aprendizaje y su pleno desarrollo como personas.

3.1. La Inclusión es una cuestión de derechos

La educación inclusiva aspira a hacer efectivo para todas las personas el derecho a una educación de calidad, que es la base de una sociedad más justa e igualitaria. La educación es un bien común específicamente humano que surge de la necesidad de desarrollarse como tal, por ello todas las personas sin excepción tienen derecho a ella.

El derecho a la educación va mucho más allá del acceso, aunque es un primer paso, ya que exige que ésta sea de calidad y logre que todas las personas desarrollen al máximo sus múltiples talentos y capacidades.

La enorme importancia de la educación también radica en que nos abre las puertas para aprovechar otros beneficios que ofrece la sociedad y hace posible el ejercicio de otros derechos y de la ciudadanía, lo cual es el fundamento de una sociedad más democrática. El pleno ejercicio del derecho

a la educación pasa necesariamente por educar en y para los derechos humanos, proporcionando al alumnado, desde los primeros años de la vida escolar, la oportunidad no sólo de conocer dichos derechos sino de vivenciarlos. Los niños y niñas necesitan oportunidades de comprender cuáles son sus derechos y deberes, cuáles son los límites que imponen a su libertad los derechos y libertades de los demás y como sus acciones pueden afectar los derechos de otras personas¹².

Un aspecto clave de la inclusión es conseguir la plena participación de todas las personas en las diferentes esferas de la vida humana. Actualmente, existe cierto consenso respecto a que la exclusión va más allá de la pobreza, ya que tiene que ver con la dificultad de desarrollarse como persona, la falta de un proyecto de vida, la ausencia de participación en la sociedad y de acceso a sistemas de protección y de bienestar.

Una mayor inclusión social pasa necesariamente, aunque no únicamente, por asegurar la plena participación en la educación, para lo cual los niños y niñas no deben ser objeto de ningún tipo de discriminación por razones de origen social, étnico, religioso u otros¹³. Todas las personas tienen más posibilidades de desarrollarse como tales si tienen la oportunidad de participar junto con los otros en las distintas actividades de la vida humana. Como señala Fernando Savater (2005) la relación con otros seres humanos es fundamental para desarrollar la humanidad. La humanidad es una forma de relación simbólica, y los seres simbólicos estamos destinados a desarrollar nuestras posibilidades en relación con los otros.

En el ámbito educativo la participación tiene varios significados. En primer lugar, alude a la necesidad de que todos los alumnos y alumnas, sea cual sea su condición, se eduquen juntos en la escuela de su comunidad, y participen lo máximo posible del currículo y de las actividades educativas. Desde el punto de vista de la participación, la escolarización en escuelas o grupos especiales, con carácter permanente, debería ser una excepción, y habría que asegurar que el currículo y la enseñanza que se ofrezca equivalga lo más posible a los que se imparten en las escuelas para todos.

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 todos¹⁴.

La participación también está relacionada con el derecho de los niños a ser escuchados y a tener en cuenta sus opiniones sobre los diferentes aspectos que afectan sus vidas. En el artículo 12 de la Convención de los Derechos del Niño se establece que los adultos han de proporcionar a los niños las condiciones y estímulos necesarios para que puedan manifestar su opinión sobre todos los asuntos que les conciernen, así como de administrarles informaciones adecuadas a su edad, en base a las que puedan elaborar sus propios puntos de vista.

La participación, finalmente, involucra los procesos democráticos de toma de decisiones en los que están implicados diferentes actores de la comunidad educativa, incluyendo a los alumnos. Para

¹² Lansdown, Genson (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Serie Innocenti Insight, n° 6. New York: UNICEF.

¹³ Artículo 2 de la Convención de los Derechos del Niño.

¹⁴ Booth T y Ainscow M (2004). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Versión en castellano Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

Mel Ainscow (2004), La participación tiene que ver con experiencias compartidas y negociaciones que resultan de la interacción social al interior de una comunidad que tiene un objetivo común.

3.2. La inclusión en educación es un medio para avanzar hacia una mayor equidad y el desarrollo de sociedades más inclusivas y democráticas

Uno de los factores que genera desigualdad en los sistemas educativos de América Latina es la segregación social y cultural de las escuelas, que reproduce la fragmentación presente en las sociedades y limita el encuentro entre distintos grupos.

Una de las señas de identidad de la educación inclusiva es precisamente el acceso a escuelas más plurales que son el fundamento de una sociedad democrática.

La escuela tiene un papel fundamental en evitar que las diferencias de origen de los alumnos se conviertan en desigualdades educativas, y por esa vía de nuevo en desigualdades sociales. Hoy en día la escuela no es ni mucho menos el único espacio para acceder al conocimiento, pero todavía es la única instancia que puede asegurar una distribución equitativa del mismo si se dan ciertas condiciones.

Avanzar hacia una mayor equidad en educación sólo será posible si se asegura el principio de **igualdad de oportunidades**; dando más a quien más lo necesita y proporcionando a cada quien lo que requiere, en función de sus características y necesidades individuales, para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas. No es suficiente ofrecer oportunidades educativas hay que crear las condiciones para que todos y todas puedan aprovecharlas.

El principio de equidad significa tratar de forma diferenciada lo que es desigual en su origen para alcanzar una mayor igualdad entre los seres humanos. El horizonte de la igualdad en el ámbito educativo tiene diferentes niveles; la igualdad en el acceso, para lo cual es necesario que haya escuelas disponibles y accesibles para toda la población; la igualdad en la calidad de la oferta educativa, lo cual requiere que todos los alumnos y alumnas tengan acceso a escuelas con similares recursos materiales, humanos y pedagógicos; y la igualdad en los resultados de aprendizaje, es decir que todos los alumnos alcancen los aprendizajes establecidos en la educación básica, sea cual sea su origen social y cultural, desarrollando al mismo tiempo las capacidades y talentos específicos de cada uno.

Hay que tener especial cuidado en que la igualdad de resultados no conlleve la exclusión; un sistema educativo no se podría considerar igualitario si logra similares resultados en el alumnado a costa de excluir a una parte del mismo. Desde la perspectiva de la inclusión tiene que haber un **equilibrio entre aprendizaje y participación**, esto es importante ya que muchas veces las experiencias de integración han dado más importancia a la socialización de los alumnos que a los logros de aprendizaje. Por el contrario, otras veces se segrega a los alumnos de distintas maneras con el único fin de lograr los resultados de aprendizaje esperados.

La educación inclusiva también puede ser una vía esencial para superar la exclusión social que resulta de ciertas actitudes y respuestas ante las diferencias socioeconómicas, culturales, o de género, por nombrar algunas de ellas, y que lamentablemente muchas veces se reproducen al interior de las escuelas.

El principio rector del Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre necesidades especiales (Salamanca, 1994) es que “todas las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales; niños discapacitados y bien dotados, niños de la calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o

marginales, lo cual plantea un reto importante para los sistemas escolares. Las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la completa participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la solidaridad entre todos los alumnos y mejoran la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo”.

No cabe duda, que la educación es un instrumento fundamental para superar la exclusión social, pero no es menos cierto que la educación por sí sola no puede compensar las desigualdades sociales ni eliminar las múltiples formas de discriminación presentes en nuestras sociedades. Es necesario desarrollar en paralelo políticas económicas y sociales que aborden los factores que generan desigualdad y exclusión fuera del ámbito educativo. Como muy bien señala Reimers, 2000, las políticas educativas por sí solas no crean las oportunidades para acceder al capital social y cultural necesario. No hacen que los estados sean más democráticos, aunque preparen a las personas para ello, ni que las sociedades sean más cohesivas o pacíficas, aunque formen en habilidades de acción colectiva y resolución de conflictos, y por sí mismas no igualan la distribución social de recursos, diferentes de los recursos educativos.

3.3. La educación inclusiva aspira a proporcionar una educación de calidad para todos, dando respuesta a la diversidad de necesidades educativas del alumnado

Una educación no puede ser de calidad si no logra que todos los alumnos, y no sólo parte de ellos, adquieran las competencias necesarias para insertarse activamente en la sociedad y desarrollar su proyecto de vida en relación con los otros. Es decir no puede haber calidad sin equidad, aunque no faltan aquellos que piensan que una educación inclusiva no es compatible con el logro de buenos resultados por parte todos los alumnos.

La UNESCO en el informe de monitoreo de Educación para Todos del año 2005, establece tres elementos para definir una educación de calidad¹⁵: el respeto de los derechos de las personas; la equidad en el acceso, procesos y resultados; y la pertinencia de la educación. Dado que los dos primeros aspectos ya han sido desarrollados anteriormente vamos a detenernos en la pertinencia. Esta hace referencia a una educación que promueve aprendizajes que son significativos para todos y no sólo para aquellos que pertenecen a las clases sociales y culturales dominantes, o, para quienes tienen un determinado nivel de competencia (el supuesto alumno medio). Una educación pertinente es aquella que tiene al alumno como centro, adecuando la enseñanza a sus características y necesidades, partiendo de lo que “es” “sabe” y “siente”, lo cual está mediatizado por su contexto sociocultural, y promoviendo el desarrollo de sus distintas capacidades, potencialidades e intereses. “Si los alumnos no perciben la pertinencia del contenido en relación consigo mismos y con su contexto, se desmotivarán y el aprendizaje se resentirá en la práctica”¹⁶.

Lo anteriormente expresado nos remite a la idea de que una educación es de calidad si da respuesta a la diversidad del alumnado, es decir si se ajustan la enseñanza y las ayudas pedagógicas a la situación y características de cada uno, y si se les proporcionan los recursos necesarios para progresar en su aprendizaje. Muchos alumnos experimentan dificultades de aprendizaje y de

¹⁵ UNESCO (2005). *El imperativo de la calidad*. Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. París: UNESCO.

¹⁶ Halfdan Farstad (2004). Las competencias para la vida y sus repercusiones en la educación. Una Educación de calidad para todos los jóvenes: desafíos, tendencias y prioridades. *47ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO*, Ginebra, 8-11 Septiembre 2004.

participación en las escuelas, como consecuencia de la rigidez y homogeneidad de la respuesta educativa. Esta uniformidad explica en gran medida los altos índices de repetición y deserción, que afectan mayormente a las poblaciones cuyo capital cultural es diferente al predominante en las escuelas.

Los grupos sociales más desfavorecidos, los pueblos originarios o los hijos de emigrantes, entre otros, tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos que en general no forman parte de la cultura de las escuelas, lo cual influye de manera importante en el menor progreso de estos alumnos y en el abandono de la escuela. Como expresan Marchesi y Martín (1998), los alumnos que pertenecen a grupos sociales y culturales con menor vinculación a la cultura escolar pueden generar menos expectativas en los profesores y tener menor autoestima y seguridad en las actividades escolares. La percepción de estos alumnos de que se espera poco de ellos refuerza su sensación inicial de que son poco competentes para las tareas escolares.

La ampliación de la educación obligatoria en un buen número de países de América Latina y el gran aumento logrado en la cobertura han tenido como consecuencia que una mayor diversidad de alumnos acceda a la educación, especialmente en la enseñanza secundaria. Sin embargo, a pesar de la evidente diversidad presente en las escuelas y en las aulas, la mayoría de los sistemas educativos se caracteriza por proporcionar respuestas homogéneas a necesidades, situaciones y contextos muy distintos.

La educación inclusiva implica una transformación radical en los paradigmas educativos vigentes pasando desde un enfoque basado en la homogeneidad a **una visión de la educación común basada en la heterogeneidad**. Las diferencias son una condición intrínseca a la naturaleza humana, como especie todos tenemos ciertas características que nos asemejan y otras que nos diferencian, de tal forma que no hay dos personas idénticas, sin embargo, existe una tendencia a considerar la diferencia como aquello que se distancia o desvía de la “mayoría”, de lo “normal” o “frecuente”, es decir, desde criterios normativos¹⁷. La valoración negativa de las diferencias y los prejuicios conllevan a la exclusión y la discriminación.

La larga tradición de considerar las diferencias desde criterios normativos ha conducido a la creación de programas o modalidades educativas diferenciadas para aquellos que, por diferentes razones, se alejan de dicha norma. En América Latina se vienen desarrollando múltiples programas orientados a diferentes colectivos (niños de la calle, pueblos originarios, género, etc) que normalmente no están articulados entre sí ni forman parte de una política integral sobre inclusión, lo que limita sus resultados e impactos.

La diversidad en el ámbito educativo nos remite al hecho de que cada alumno tiene sus propias necesidades educativas y se enfrenta de distinta manera a las experiencias de aprendizaje. Todos los niños y niñas son distintos en cuanto a capacidades, estilo y ritmo de aprendizaje, motivaciones e intereses, y estas diferencias están a su vez mediatizadas por contexto sociocultural y familiar, haciendo que los procesos de aprendizaje sean únicos e irrepetibles en cada caso. Desde la inclusión se considera que **la diversidad está dentro de “lo normal”** y el énfasis está en desarrollar

¹⁷ Comisión de expertos. Nueva perspectiva y visión de la educación especial. Ministerio de Educación de Chile, 2004.

una educación que valore y respete las diferencias, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social, y como un medio para enriquecer los procesos educativos.

La educación inclusiva y la atención a la diversidad demandan una mayor competencia profesional de los docentes, un trabajo en equipo, y proyectos educativos más amplios y flexibles que se puedan adaptar a las distintas necesidades del alumnado. Requiere una mayor diversificación de la oferta educativa que asegure que todos logren las competencias básicas, establecidas en el currículum escolar, a través de distintas alternativas, equivalentes en calidad, en cuanto a las situaciones de aprendizaje, horarios, materiales y estrategias de enseñanza, por citar algunos aspectos. Exige también el desarrollo de un currículum que sea pertinente para todos los niños y niñas, y un clima escolar en el que se acoja y valore a todos por igual, brindando más apoyo a quién más lo necesite.

En definitiva, el desafío de la inclusión es avanzar hacia una educación para todos, con todos y para cada uno.

3.3. La educación inclusiva es un medio fundamental para “aprender a ser” y “aprender a vivir juntos”

La educación no sólo tiene la finalidad de socializar a los individuos a través de la apropiación de los contenidos de la cultura en la que están inmersos, sino que también ha de contribuir a la individuación de cada sujeto en la sociedad con su propia identidad, favoreciendo la autonomía, el autogobierno y la construcción del propio proyecto de vida. Aprender a ser, que es uno de cuatro pilares de la educación establecidos en el Informe de la Comisión Delors¹⁸, es fundamental para conocerse y valorarse a sí mismo y construir la propia identidad, para actuar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal en las distintas situaciones de la vida.

Aprender a ser demanda hacer efectivo **el derecho a la propia identidad respetando a cada uno como es**. Este derecho supone un conjunto de atributos, de cualidades, tanto de carácter biológico como los referidos a la personalidad, que permiten precisamente la individuación de un sujeto en la sociedad. Atributos que facilitan decir que cada uno es el que es y no otro¹⁹.

Desde la educación se ha de promover de forma intencional la aceptación y valoración de las diferencias de cualquier tipo para “aprender a vivir juntos”, lo que implica la comprensión y valoración del otro, “como un otro válido y legítimo”, la percepción de las formas de interdependencia, respetando los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz.

La educación en la diversidad es un medio fundamental para el desarrollo de nuevas formas de convivencia basadas en el pluralismo, el entendimiento mutuo y las relaciones democráticas. La percepción y la vivencia de la diversidad nos permite, además, construir y reafirmar la propia identidad y distinguirnos de los otros. El ser humano se realiza plenamente como miembro de una comunidad y una cultura, pero también en el respeto a su individualidad, por lo que otro aspecto fundamental de la educación ha de ser “aprender a ser”²⁰

¹⁸ UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. México: UNESCO.

¹⁹ Comisión de expertos. Nueva perspectiva y visión de la educación especial. Ministerio de Educación de Chile, 2004.

²⁰ UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. México, UNESCO.

Es preciso avanzar hacia escuelas más inclusivas que eduquen en la diversidad y favorezcan el desarrollo de actitudes de solidaridad y cooperación y el respeto y valoración de las diferencias, lo cual facilitará el desarrollo de una cultura de paz y de sociedades más justas, inclusivas y solidarias.

4. ¿CUÁL ES EL ROL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL ENFOQUE DE LA INCLUSIÓN?

La perspectiva de la inclusión demanda avanzar hacia un único sistema educativo que sea más diversificado para atender de forma adecuada las necesidades los distintos colectivos y personas, con el fin de lograr, por distintas vías equivalentes en calidad, aprendizajes equiparables para toda la población. Esto supone superar la actual separación entre la educación para todos y la educación para aquellos que por diferentes razones son considerados “diferentes”. Así lo expresaron los ministros de educación de la región en el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe:

“Es urgente proporcionar diferentes opciones, caminos y modalidades, equivalentes en calidad, para atender la diversidad de necesidades de las personas y de los contextos en los que tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La diversificación de la oferta educativa debe acompañarse de mecanismos y estrategias que contribuyan a fortalecer la demanda por una educación de calidad de aquellas personas que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad”²¹

Los grandes fines de la educación y los aprendizajes establecidos en el currículum escolar han de ser el referente fundamental para la educación de todos y cada uno de los alumnos y alumnas, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades, y la educación debe proporcionar a cada uno las ayudas y recursos que necesite para aprender y desarrollarse plenamente como persona. Algunos alumnos van a requerir más ayudas y/o ayudas distintas para atender sus necesidades educativas, que como ya se ha señalado son fruto de su origen social y cultural y de sus características personales.

Desde la perspectiva señalada, la educación especial debería atender aquellas necesidades educativas que requieren sus conocimientos, técnicas y recursos humanos especializados, sea quien sea que las presente. En muchos países existe un buen porcentaje de alumnos que requieren los recursos y ayudas que puede proporcionar la educación especial y, por el hecho de no estar etiquetados como alumnos con necesidades educativas especiales, no las reciben, con lo cual se está vulnerando su derecho a recibir una educación de calidad. Muchos de ellos, al no recibir oportunamente los apoyos necesarios, tienen dificultades de aprendizaje, se van desfasando cada vez más de su grupo de edad, y muchas veces terminan abandonando la escuela.

El progresivo avance de la inclusión hará que los límites entre la “educación común” y la “educación especial” sean cada vez menos nítidos y precisos y que el rol de las escuelas especiales cambie substancialmente. La tendencia mundial es que estas escuelas se conviertan en centros de recursos a la comunidad y a las escuelas comunes y que tan sólo escolaricen alumnos gravemente afectados.

²¹ Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2002-2027), La Habana Cuba, 14 a 16 de noviembre de 2002.

5. EL ROL DE LOS DOCENTES EN EL DESARROLLO DE ESCUELAS INCLUSIVAS²²

La atención a la diversidad es sin duda uno de los desafíos más importantes que enfrentan las escuelas y los docentes hoy en día. Si queremos que los docentes sean inclusivos y capaces de educar en y para la diversidad es imprescindible que tengan la oportunidad de vivenciar estos aspectos, lo cual requiere cambios profundos en su propia formación. En primer lugar, las instituciones de formación docente deberían estar abiertas a la diversidad y formar docentes representativos de las distintas diferencias presentes en las escuelas. En segundo lugar, se les debería preparar para enseñar en diferentes contextos y realidades y; en tercer lugar, todos los profesores, sea cual sea el nivel educativo en el que se desempeñen, deberían tener unos conocimientos teóricos y prácticos sobre las necesidades educativas más relevantes asociadas a las diferencias sociales, culturales e individuales, estrategias de atención a diversidad en aula, la adaptación del currículum, y la evaluación diferenciada, por señalar algunos aspectos.

La atención a la diversidad requiere un trabajo colaborativo entre los y las docentes de la escuela, en el que cada cual aporte sus conocimientos y perspectiva responsabilizándose de la educación de todo el alumnado. No obstante, por muy buena actitud y capacidad que tengan los docentes, éstos necesitan apoyo para dar respuesta a la diversidad del alumnado, por lo cual es necesario contar también con otros profesionales que puedan colaborar con los docentes para atender ciertas necesidades educativas de los alumnos, especialmente aquellas derivadas de las distintas discapacidades. Para ello es preciso avanzar en la creación de centros de recursos comunitarios que incluyan diferentes perfiles profesionales con funciones complementarias, ya que el apoyo de los profesionales que provienen de la educación especial no es suficiente para atender plenamente la diversidad del alumnado.

Estos profesionales de apoyo deberían colaborar, nunca sustituir, con los docentes en el análisis de los procesos educativos, identificando y promoviendo los cambios necesarios para optimizar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y alumnas. De esta forma se beneficiará el conjunto de la escuela y se reducirá la aparición de dificultades de aprendizaje que tienen su origen en una enseñanza inadecuada. Para lograr el entendimiento y trabajo conjunto con los docentes, sería sumamente deseable que la formación de carácter especializado se realice “a posteriori” de la formación general, e incluso después de tener cierta experiencia de trabajo en el aula.

Como señala Cesar Coll (1996) la actividad de los profesionales que apoyen a las escuelas tiene que ver con la manera en como aprenden y se desarrollan las personas, con las dificultades y problemas que encuentran cuando llevan a cabo nuevos aprendizajes y con las intervenciones dirigidas a ayudarles para que superen dichas dificultades y aprendan mejor. Es decir, han de colaborar con los docentes en el análisis, la planificación, el desarrollo y la modificación de los procesos educativos. Desde esta perspectiva, según este autor, su formación debería incluir al menos cuatro grandes núcleos:

- Formación básica sobre los procesos educativos: currículum, organización escolar, estrategias de enseñanza y aprendizaje, organización del aula, etc.

²² parte de este apartado se ha extraído de Blanco, R (2005). *Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas*. En Protagonismo Docente en el Cambio Educativo. *Revista PRELAC*, 1, pp. 174-177.

- Formación en los procesos psicológicos básicos que subyacen al aprendizaje y en las bases sociales y culturales que influyen en los procesos de educativos.
- Formación sobre aspectos específicos para abordar las diferencias en educación y las dificultades de aprendizaje y de participación que puedan experimentar los alumnos y alumnas.
- Formación sobre las estrategias y herramientas necesarias para la propia labor de asesoramiento a las escuelas.

En cuanto a la formación continua, dado que la educación inclusiva implica un cambio profundo de la cultura y el funcionamiento de las instituciones educativas, la modalidad de formación centrada en la escuela como totalidad puede ser una estrategia muy válida para transformar las actitudes y prácticas educativas, y lograr que los docentes tengan un proyecto educativo inclusivo compartido. Hay además suficiente evidencia respecto a que la formación de docentes aislados no consigue que se produzcan cambios vivos en la cultura de las escuelas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio?. Documento preparado para la revista *Journal of Educational Change*, Octubre de 2004.
- Booth, T (2000). Progreso en la educación inclusiva. Estudio Temático para la evaluación de educación para todos. Paris: UNESCO.
- Booth, T. y Ainscow, M (2004). Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 48, pp 55 -72. UNESCO/OREALC.
- Blanco, R. (2000). La Educación Inclusiva en América Latina. Ponencia presentada en el *Foro Mundial de Educación para Todos*, Dakar, Senegal.
- Blanco, R. y Cussato, S. (2004). Desigualdades educativas en América Latina: todos somos responsables. En *Escuelas de calidad en condiciones de pobreza*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado/Banco Interamericano de desarrollo.
- Blanco, R (2005). *Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas*. *Revista PRELAC*, 1, pp 174-177.
- Coll, C. (1996). Psicopedagogía: Confluencia disciplinar y espacio profesional. En Monereo, C. y Solé, I. (coords). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Psicología y Educación. Madrid: Alianza Editorial.
- Halfdan, F. (2004). Las competencias para la vida y sus repercusiones en la educación. Una Educación de calidad para todos los jóvenes: desafíos, tendencias y prioridades. *47ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO*, Ginebra, 8-11 Septiembre 2004.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Serie Innocenti Insight, n° 6. New York: UNICEF.
- Marchesi, A. y Martín, M. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ministerio de Educación de Chile (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial: Informe de la Comisión de expertos*. Santiago de Chile: MINEDUC.

- Peña, C. (2005). Igualdad educativa y sociedad democrática. En *Políticas educativas y calidad. Reflexiones del Seminario Internacional* pp. 21-31. Santiago de Chile: Fundación Ford, Universidad Alberto Hurtado, UNICEF, UNESCO.
- Reimers, F. (2002). La lucha por la igualdad de oportunidades en América Latina como proceso político. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, xxxii(1), pp. 9-70.
- Savater, F. (2006). *Fabricar humanidad en los Sentidos de la Educación*. *Revista PRELAC*, 2, pp. 26-30.
- Tedesco, J.C. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. En *Políticas educativas y calidad. Reflexiones del Seminario Internacional* pp 21-31. Santiago de Chile: Fundación Ford, Universidad Alberto Hurtado, UNICEF, UNESCO.
- UNESCO (1994). Declaración y Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. México:UNESCO.
- UNESCO/OREALC y Ministerio de Educación de Chile (2003). Informe del Proyecto Regional de Indicadores Educativos de la Cumbre de las Américas. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- UNESCO/OREALC (1998). Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- UNESCO/OREALC (2001). Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- UNESCO (2004). Educación para Todos en América Latina: Un objetivo a nuestro alcance. Informe Regional de Monitoreo de Educación para Todos 2003. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- UNESCO-SEP (2005). Panorama educativo 2005: Progresando hacia las metas. Informe Preliminar del Proyecto Regional de Indicadores Educativos de la Cumbre de las Américas. Santiago de Chile: UNESCO-SEP.
- UNESCO (2005). Guidelines for inclusión: Ensuring Acces to education for All. Paris: UNESCO.

Recibido: 17 de abril de 2006

Aceptado: 24 de mayo de 2006