

El Legado de la Conferencia de Salamanca en el Pensamiento, Políticas y Prácticas de la Educación Inclusiva

The Legacy of the Salamanca Conference on the Thinking, Policies and Practices of Inclusive Education

Rosa Blanco *
Cynthia Duk

Universidad Central de Chile, Chile

En el presente artículo desarrollamos un análisis y reflexión sobre el legado de la Conferencia Mundial de Salamanca y su Marco de Acción después de 25 años, desde la perspectiva de algunos de los principales protagonistas involucrados en su organización, desarrollo y seguimiento. Este trabajo pretende aportar a la reflexión resignificando los mensajes de Salamanca, a la luz de sus contribuciones, aspectos no resueltos en estos años y de los desafíos que enfrentan los países de América Latina para avanzar hacia escuelas y sistemas educativos inclusivos. Se trata de una construcción colectiva que recoge las voces de seis actores relevantes que, junto con las autoras, participaron desde distintos roles en la Conferencia. Los relatos de los participantes convocados fueron construidos en base a un guion temático que orientó la reflexión. Se realizó un análisis de contenido en relación con dichas unidades temáticas y otras que emergieron. Posteriormente, se triangularon las textualidades con los principios y propuestas de la Declaración y marco de acción de Salamanca, integrándose en una narrativa que dio forma a este artículo. Como resultado del análisis realizado se plantean cinco desafíos y algunas orientaciones de política para avanzar hacia una educación equitativa e inclusiva de calidad en Latinoamérica.

Descriptor: Conferencia de Salamanca; Educación inclusiva; Necesidades educativas especiales; Políticas educativas, Derecho a la educación.

In this paper, we develop an analysis and reflection on the legacy of the Salamanca World Conference and Framework for Action after 25 years, from the perspective of some of the main actors involved in its organization, development and monitoring. This work aims to contribute to the reflection by signifying the messages of Salamanca, realizing both their contributions, unresolved aspects over the years, and the challenges that Latin American countries face to move schools and educational systems in an inclusive direction. This is a collective construction that includes the voices of six relevant actors who together with the authors, took different roles at the Conference. The invited participants produced their accounts based on a thematic script that guided the reflection. A first content analysis was carried out in relation to these thematic units and others that emerged. Then, textualities were triangulated with the principles and proposals of the Salamanca Declaration and Framework for Action, integrating it into a narrative that shaped this article. As a result of this analysis, five challenges and some policy orientations are proposed in order to move towards an equitable and inclusive quality education in Latin America.

Keywords: Salamanca conference; Inclusive education; Special educational needs; Educational policies; Right to education.

*Contacto: rblanco.guijarro@gmail.com

Introducción

Este año se celebra el 25 aniversario de la Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, organizada por UNESCO en colaboración con el Ministerio de Educación de España, que tuvo lugar en Salamanca en junio de 1994. Es innegable el papel histórico y la gran influencia que, a nivel internacional y en particular en América Latina, ha tenido su Declaración y Marco de Acción durante estos años, convirtiéndose en un referente que ha incidido en la transformación de las concepciones, las políticas y las prácticas educativas para avanzar hacia escuelas y sistemas educativos inclusivos.

Junto con conmemorar el significado del mensaje de Salamanca y sus propuestas para el fortalecimiento de los compromisos con la equidad y la inclusión de todos los estudiantes, en especial de aquellos más vulnerables a la exclusión y discriminación, este trabajo pretende aportar a la reflexión a partir de un análisis valorativo de su contribución en América Latina, dando luces sobre los desafíos pendientes y las acciones futuras para seguir avanzado con pasos más seguros hacia una educación inclusiva de calidad para todos/as.

La relevancia y novedad de este artículo es que recoge las voces y se articula en torno a las reflexiones de seis actores que, al igual que las autoras, estuvieron involucrados en la Conferencia y que en estos 25 años, desde distintos espacios y roles, han mantenido su compromiso con las ideas precursoras de Salamanca, contribuyendo al movimiento de la educación inclusiva. De esta forma, el presente artículo da cuenta, desde distintos puntos de vista y trayectorias profesionales, del sentido y relevancia que cada uno le atribuye a Salamanca, las luces y sombras que aprecian en la aplicación de sus postulados, así como los nuevos desafíos y amenazas que en el transcurso del tiempo han surgido, proponiendo orientaciones de política que sería deseable impulsar para la transformación de los sistemas educativos y las escuelas desde una perspectiva inclusiva.

El proceso desarrollado para recabar las voces de los actores consistió en la elaboración de un guion de preguntas organizadas en torno a cuatro temas centrales: relevancia y significados de la conferencia en el contexto histórico; vigencia del mensaje de Salamanca y sus ideas fuerza; evolución del pensamiento e impactos posteriores en las representaciones, actitudes, políticas y prácticas educativas; desafíos y propuestas para avanzar de manera sostenida hacia sistemas educativos y escuelas inclusivas. Se convocó a participar a un grupo de ocho actores que estuvieron directamente involucrado, desde diferentes roles, en la Conferencias. Seis de ellos respondieron positivamente a la invitación, enviando sus aportes a las autoras. Se realizó un primer análisis de contenido en relación con dichas unidades temáticas y otras que emergieron, identificando diversas impresiones y puntos de vista de los distintos actores. Se triangularon las textualidades de los autores con los principios y propuestas de la Declaración y Marco de Acción de Salamanca, integrándolos en una narrativa que dio forma a este artículo. Una vez finalizado el texto fue devuelto a los participantes para su retroalimentación y aprobación final.

1. Relevancia de la Conferencia Mundial de Salamanca: El nacimiento del movimiento de la educación inclusiva

En este apartado se exponen las apreciaciones sobre la relevancia de la Conferencia para el movimiento de la educación inclusiva, desde la perspectiva de algunos de sus principales protagonistas.

Álvaro Marchesi, quien desde su cargo de Secretario de Estado de Educación de España presidió la Conferencia, expresa: “fue un acontecimiento extraordinario por dos razones principales. En primer lugar, por la participación. Representantes de más de cien países y un amplio número de organizaciones no gubernamentales se dieron cita en Salamanca para reflexionar sobre la inclusión educativa. En segundo lugar, por la declaración y el marco de acción aprobados, convertidos progresivamente en una referencia mundial y en un impulso constante a políticas y prácticas inclusivas. **De alguna manera, el entusiasmo que generó en los participantes se ha ido extendiendo a colectivos cada vez más numerosos como si fuera una piedra lanzada a un estanque que extiende lentamente, pero de forma continua, sus círculos concéntricos**”.

Lena Saleh, quien lideró desde la UNESCO la organización de la Conferencia, señala “Salamanca nació en 1994, pero fue concebida en 1982, después de un período de gestación de doce años de trabajo intensivo liderado por la UNESCO con socios de todo el mundo. Fue un esfuerzo acumulativo de desarrollo, preparando el terreno para un cambio de mentalidad y de la práctica. No es exagerado, afirmar que la Declaración y Marco de Acción de Salamanca, constituyen el paso fundamental que generalizó el tema la inclusión en los programas de desarrollo a nivel mundial. A partir de allí, nace un movimiento, que desafió las políticas y prácticas de exclusión convirtiéndose en una herramienta con fuerte impacto sobre las innovaciones en el área. **¡Puede que Salamanca no fuera la panacea, pero puso en marcha la maquinaria para cambiar las escuelas!**”

Mel Ainscow, que participó como ponente desde su rol de coordinador del Proyecto de Formación Docente de la UNESCO: Necesidades Especiales en el Aula, comenta: “Participé en la conferencia de Salamanca y recuerdo que entre los integrantes había una atmósfera de trabajo espléndidamente positiva, pero **dudo que alguno de nosotros haya pensado que seguiríamos discutiendo su impacto 25 años después**”. Marchesi comparte esta impresión: “los participantes vivimos un entusiasmo colectivo difícil de olvidar y en él encontramos compañeros y amigos de diferentes países y sensibilidades que compartían un ideal común. **Fue una llamada colectiva a la acción, al trabajo conjunto, a la superación de barreras y obstáculos, a la construcción de un mundo mejor.** Salamanca impulsó relaciones y facilitó la creación posterior de redes de colaboración entre países que más tarde cristalizarían en programas innovadores a favor de la inclusión educativa”.

Seamus Hegarty, Presidente del Consejo Académico de la Conferencia, destaca que su principal contribución fue “**centrar la atención en un grupo de niños que, cuando no estaban excluidos de la escuela, tendían a tener un estatus inferior dentro en los sistemas educativos nacionales.** Es significativo que las NEE y la discapacidad apenas aparecieran en la Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtien en 1990. Salamanca jugó un rol importante al considerar las necesidades de estos estudiantes en el centro de la formulación de políticas educativas y la necesidad de destinar los recursos necesarios”.

En la misma línea, Eliseo Guajardo, delegado de México en la Conferencia, afirma que “la organización de esta conferencia era necesaria para reafirmar los compromisos adoptados en Jontiem para el grupo de los alumnos con discapacidad, que se cruza –no únicamente, pero sí en gran medida– con poblaciones pauperizadas y **sacudir los sistemas especiales de educación, muchas veces urbanos, minoritarios y elitistas**”.

Para Gerardo Echeita, uno de los expositores de la Conferencia, “fue y es, por una parte, un referente indiscutible para la comprensión y desarrollo de políticas y prácticas educativas hacia una educación más inclusiva y por otra, una conferencia sectorial sobre las “necesidades educativas especiales”. Esto, aunque tiene algo de paradójico, a mi modo de ver, **no es contradictorio el hecho de considerar que este alumnado sea el primero de la fila en nuestras preocupaciones, es una cuestión de justicia**. Pero que sean los primeros no quiere decir que sean los únicos”.

Los principios y propuestas del Marco de Acción de Salamanca se fueron adoptando en mayor o menor medida en los países de América Latina, pudiéndose hablar de un antes y un después en lo que se refiere a la educación de los estudiantes con NEE, particularmente de aquellos con discapacidad, e impulsar el desarrollo de escuelas inclusivas.

2. Principales contribuciones y ambigüedades de la Conferencia de Salamanca

La Conferencia de Salamanca fue visionaria y pionera en muchos aspectos y la mayoría de sus principios y propuestas siguen vigentes, otros, sin embargo, fueron ambiguos, dando lugar a interpretaciones o resquicios que han limitado avanzar de forma más decidida hacia sistemas educativos inclusivos y, algunos conceptos y propuestas se han ido redefiniendo y evolucionando con el paso del tiempo.

Como afirma Ainscow, “era inevitable que en la conferencia hubiera disputas entre representantes de algunos países y organizaciones argumentando la necesidad de la continuidad de una provisión educativa separada para grupos particulares de estudiantes. Como resultado el documento contiene algunas ambigüedades que posteriormente se han hecho evidentes cuando se usan en la práctica”.

Guajardo, por su parte, expresa “desde una mirada crítica y sin prejuicios, creo que bien vale la pena una relectura del informe final de la Conferencia para corregir viejos errores y formular nuevas respuestas para la equidad educativa”. Pero reconoce que “**La educación Inclusiva no tendría la aceptación que tuvo en tan breve tiempo sin Salamanca**”

Sin embargo, Lena Saleh advierte: “Algunas personas vieron algunas ambigüedades en el texto o algunas deficiencias en la orientación con respecto a algunos de los principios establecidos, pero quisiera subrayar que la UNESCO, con más de 190 estados miembros con ideas y prácticas que varían en todos los ámbitos; necesita tener **una base común, como punto de partida en la que todos pudieran estar de acuerdo**, dónde estaban y hasta dónde pensaban ir en este momento”.

A continuación, se analizan algunas de las principales contribuciones destacadas por los actores convocados, así como algunos mensajes que fueron ambiguos o han dado lugar a malinterpretaciones.

2.1. Un marco de acción que estableció las bases para avanzar hacia del desarrollo de escuelas y sistemas educativos inclusivos

Si bien Salamanca tuvo un énfasis en las NEE, promovió, al mismo tiempo, un cambio significativo en las concepciones, políticas y prácticas educativas para la educación de la diversidad del alumnado, especialmente para aquellos en situación de mayor exclusión y desigualdad, constituyendo un impulso fundamental para avanzar hacia el desarrollo de escuelas inclusivas, denominadas en la traducción al español “escuelas integradoras”.

El principal mensaje que se transmitió a la sociedad, y principio rector de su Marco de Acción, fue que

las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales' lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados a niños que viven en la calle y que trabajan niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. (...) Con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras. (UNESCO, 1994, pp. 59-60)

Hegarty destaca que “hoy este principio está más vigente que nunca. Con el paso de los años ha quedado claro que muchos otros niños, particularmente en situación de desventaja social y minorías étnicas también sufren exclusión y tienen reducidas sus oportunidades educativas”.

Salamanca tuvo un impacto importante en los países de América Latina al favorecer la incorporación de estudiantes con NEE a las escuelas comunes que, salvo excepciones como Costa Rica, todavía era muy incipiente en la región y se expresaba en experiencias aisladas en la mayoría de los países. A partir de la Conferencia se fueron formulando políticas, normativas y planes denominados de integración escolar, en las que se asignaba un rol importante a la educación especial para el apoyo de dichos procesos.

En general se adoptaron diferentes modalidades de integración que iban desde la participación en actividades sociales y recreativas, pasando por la participación parcial en algunas áreas curriculares en las aulas comunes, hasta la integración total en el aula común ofreciendo apoyos específicos dentro y fuera del aula. Sin embargo, aún dentro de este marco, con frecuencia se ha transferido del enfoque de la educación especial a la escuela común, que se expresa en aspectos tales como la atención individualizada y el apoyo a los alumnos integrados más que poner el acento en la transformación de los contextos y de los procesos educativos que generan exclusión y discriminación, produciéndose en muchos casos una nueva forma de segregación al interior de la escuela común.

Es preciso destacar que Salamanca fue más allá de los estudiantes con NEE u otros en situación de exclusión o marginación, al reconocer que: “Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades que le son propios y los sistemas educativos y programas deben ser diseñados teniendo en cuenta esas diferentes características y necesidades” (UNESCO, 1994, p. 10). Con este mensaje se transmitió que las escuelas deben transformar su organización, cultura y prácticas para acoger a todos y dar respuesta a la diversidad, en lugar de que sean los estudiantes quienes se adaptan a la enseñanza, lo cual es el fundamento de una educación inclusiva. En su ponencia Lindqvist afirmó, “No son nuestros sistemas educativos los que tienen el derecho a ciertos tipos de niños. Es el sistema escolar de un país el que hay que ajustar para satisfacer las necesidades de todos los niños” (UNESCO, 1994, p. 28).

El legado de Salamanca hay que valorarlo también, en relación con otros eventos y compromisos internacionales posteriores que han favorecido una mayor profundización de algunos de sus postulados, así como el desarrollo de una concepción más amplia de inclusión.

En primer lugar, cabe destacar la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (ONU, 2006). En la Convención se da un paso decisivo al establecer la educación inclusiva de las personas con discapacidad como un derecho, y no como un mero principio como lo fue en Salamanca, lo cual conlleva la obligación de los Estados a adoptar las medidas necesarias para garantizarlo. Como expresa Echeita “No deja de ser simbólico que el mismo y pequeño colectivo de personas que estuvo en el corazón de la Conferencia de Salamanca (aquellas que situamos bajo el paraguas conceptual de las necesidades educativas especiales), sea el que hoy haya traído para todos y todas, sin excepciones ni eufemismos, tan importante logro jurídico y moral”. Esta convención ha sido ratificada por todos los países de América Latina y se están desarrollando nuevos marcos normativos para armonizar las legislaciones y políticas con las obligaciones que ésta establece para los Estados

Por otra parte, Ainscow afirma que “en los años siguientes a Salamanca se han hecho enormes esfuerzos en muchos países para mover las políticas y prácticas educativas en una dirección inclusiva. Este movimiento recibió un impulso adicional en 2008 con la sesión 48 de la Conferencia Internacional de Educación IBE-UNESCO celebrada en Ginebra, “Educación inclusiva: el camino del futuro”. Y destaca que “durante esta conferencia se adoptó un concepto más amplio de inclusión para llegar a todos los niños y niñas, bajo la premisa de que cada estudiante es igualmente importante y tiene derecho a recibir oportunidades educativas efectivas, lo que aportó mayor claridad respecto de las ideas introducidas como resultado de la conferencia de Salamanca”. Guajardo coincide al afirmar que “en esta conferencia se dio un salto cualitativo al considerar la inclusión desde una perspectiva más amplia, al ocuparse de la discriminación que sufren no solo de los alumnos con discapacidad sino también otros grupos en situación de vulnerabilidad como las mujeres, los pueblos originarios, los migrantes, o la diversidad sexual”.

El hito más reciente y notable del legado de Salamanca se produce en el Foro Mundial de Educación celebrado en Icheon, 2015, que representa el compromiso de la comunidad internacional con el programa Educación 2030, que forma parte de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de Naciones Unidas, cuyo ODS4 es “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos”. Porque como afirma Echeita “una sociedad y una escuela más inclusiva no tendrán mucho sentido si no existe un planeta sostenible donde todos podamos vivir con dignidad”. Este objetivo refleja un avance significativo al considerar de manera relacionada inclusión, equidad y calidad porque se trata de tres atributos indisociables del derecho a la educación en su sentido más ambicioso.

En la Declaración de Icheon se establece que “la inclusión y la equidad en la educación son la base de una educación de calidad y la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, adoptando el compromiso de hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos” Ainscow subraya, “De esta manera queda claro que la Educación para Todos tiene que ser para todos e inclusiva”.

2.2. La necesidad de una transformación de los sistemas educativos

Avanzar hacia escuelas inclusivas es una tarea compleja que requiere promover cambios en los diferentes niveles y componentes de los sistemas educativos -currículum, evaluación, formación del profesorado, provisión de apoyos-, y asignar los recursos necesarios para generar las condiciones que favorezcan su desarrollo, porque, como señala Vernor Muñoz (2007), el mismo sistema excluyente no puede incluir o prometer la inclusión.

En palabras del Director General de la UNESCO de la época, Mayor Zaragoza “La educación relativa a las NEE no puede progresar aisladamente, sino que debe formar parte de una estrategia global de la educación y de nuevas políticas sociales y económicas. **Para ello es preciso revisar las políticas y las prácticas de todos los niveles de la educación**, desde el preescolar hasta el universitario, para asegurarse de que todos los programas de estudios y las actividades son accesibles a todos en el mayor grado posible” (UNESCO, 1994, p. 37).

Hegarty, por su parte, resalta que “el marco de acción de Salamanca ha sido una fuente muy fructífera **que ha inspirado y estimulado diferentes modelos en los países en ámbitos tales como las políticas, la legislación y la provisión de recursos de apoyo**”. Para Echeita “el segundo gran mensaje es que si se quiere avanzar hacia el proyecto social de una educación inclusiva se tienen que transformar los actuales sistemas educativos, caracterizados por la rigidez y uniformidad que no encajan con la diversidad de estudiantes y sus necesidades educativas. Se necesita un sistema educativo con capacidad de responder de forma flexible, diversificada, personalizada a la realidad de un alumnado igualmente diverso en necesidades, ritmos, intereses, capacidades e inteligencias. Y lo que hace el **Marco de Acción de Salamanca es proponer que se revisen, y con algunas indicaciones muy inspiradoras, todos los elementos nucleares de cualquier sistema educativo**; desde la financiación, a la formación inicial y permanente del profesorado; del currículo, a la organización y ordenación escolar; desde los tipos de centros escolares, a la financiación o la cooperación nacional e internacional”.

2.3. Un cambio en la comprensión y respuesta a las dificultades de aprendizaje. Luces y sombras del concepto de NEE

En el Marco de Acción el término “necesidades educativas especiales” se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. “Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto necesidades educativas especiales en algún momento de su escolarización. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves” (UNESCO, 1994, p. 6).

Este concepto asumía una perspectiva distinta al paradigma dominante de clasificar a las y los estudiantes en categorías diagnósticas centradas en el déficit, lo cual supuso un cambio cualitativo en la forma de comprender las dificultades de aprendizaje, desde una perspectiva educativa y curricular. No obstante, las evidencias muestran que en la mayoría de los países no se ha logrado lo que se pretendía.

En palabras de Echeita este concepto intenta resaltar que “todos los niños y niñas tienen necesidad de ayudas educativas y que algunas de esas ayudas son “especiales” aunque **más adecuado habría sido decir específicas o singulares de algunos niños**. Esta forma de pensar fue una contribución importante porque abrió la puerta a una comprensión más

amplia, al considerar que había otros muchos estudiantes que también experimentaban dificultades a la hora de interactuar con la escuela de la época (y con la actual), y que también requieren ayudas específicas”.

Guajardo señala que “en México fue muy necesario el enfoque de NEE porque se dejaron de aplicar pruebas psicométricas que estigmatizaban de por vida a los alumnos. El concepto no se refería a una sintomatología nosológica sino a la planeación educativa de los recursos necesarios para equiparar las condiciones y oportunidades de acceso a los beneficios de la educación para lograr la igualdad a través del trato con equidad. Su virtud era la ambigüedad y ese fue el defecto principal que encontró el sistema educativo, al no poder cuantificar estadísticamente a los alumnos con NEE, ya que éstas podían ser aplicables a estudiantes con y sin discapacidad y **no ser definitivas sino relativas, al depender del contexto más que del diagnóstico individual y cuantificable**. Además, los países con curricula rígidos propiciaban más alumnos con NEE que los países que tenían curricula flexibles”

Si bien la definición de NEE pone el acento en la provisión de recursos y ayudas pedagógicas, sigue muy centrada en los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje o no progresan adecuadamente, que pueden tener su origen en diferentes factores individuales o sociales. Esto ha conllevado que se etiquete a un porcentaje significativo de la población escolar como con NEE, situación que se potencia al asociarlas con la provisión de recursos y apoyos adicionales, conduciendo a una burocratización de los procesos de evaluación y de toma de decisiones, a cargo de especialistas, para determinar quienes presentan NEE. Al respecto, Lena Saleh señala que “**una barrera para las prácticas inclusivas, es la persistencia del modelo médico utilizado por algunos especialistas en el diagnóstico y la respuesta a los desafíos de algunos estudiantes**. Aunque esta práctica ha sido desafiada en los últimos años y ha disminuido considerablemente, desafortunadamente, en algunas comunidades estos enfoques persisten en todos los ámbitos”.

Al respecto Echeita comenta, “Mi valoración tras estos veinticinco años es que el concepto de NEE vuelve a ser una categoría que tiende a generar el mismo mecanismo de **atribución de las dificultades al alumnado en lugar de centrar la atención en la transformación de las culturas, las políticas y las prácticas educativas excluyentes**. No creo que se haya conseguido romper el esquema dicotómico entre niños “normales y especiales” y, a pesar de las buenas intenciones de la CdS, los logros han sido escasos. Creo que tenemos que romper definitivamente con ese esquema dicotómico y aceptar que, si a la misma escuela deben ir todos los niños y niñas sin mayores distinciones, habremos de reconstruir nuestro sistema educativo para que ello sea posible con calidad”.

Como consecuencia de las dificultades señaladas, emerge el concepto de barreras a la participación y al aprendizaje que traslada el foco de atención desde los individuos a los contextos en los que se desarrollan y aprenden. Desde esta perspectiva las dificultades de participación y aprendizaje que pueden experimentar los estudiantes surgen de la interacción entre éstos y los distintos contextos: las personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas (Booth y Ainscow 2000). 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.

2.4. Una nueva concepción de la educación especial como apoyo a los procesos de inclusión

La Conferencia de Salamanca es sin duda el hito y compromiso internacional más importante en el ámbito de la educación especial, al adoptarse una nueva concepción de la educación especial y la provisión de servicios, como un factor clave para avanzar hacia el desarrollo de escuelas inclusivas, en el marco de la transformación general de los sistemas educativos. En el Marco de Acción se establece que “las escuelas especiales pueden ser un recurso muy valioso para la creación de escuelas integradoras y servir también como centros de formación para el personal de las escuelas ordinarias, haciendo una contribución importante en lo que respecta a la adaptación del contenido y método de los programas de estudios a las necesidades individuales de los alumnos” (pp. 61-62).

Cómo expresa Saleh “No hay duda de que hubo un cambio de paradigma que envió un mensaje a las organizaciones, a los sistemas educativos y la sociedad en general, tanto en países industrializados como en desarrollo. Se reconoció que mantener la división entre dos sistemas de educación regular y especial, era un obstáculo porque generaba exclusión y limitaba a implementación de políticas de educación para todos.” Así se produce un cambio cualitativo al dejar de considerar la educación especial como un sistema paralelo, y de carácter remedial, para atender a los estudiantes con discapacidad, pasando a concebirla como un apoyo a las escuelas comunes para dar respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes, desde una perspectiva curricular. Para Guajardo “la Conferencia influyó decisivamente en México porque sembró la idea de que las mismas normas, espacios educativos y profesores son para todos los alumnos, con y sin discapacidad, reorientando los servicios existentes para apoyar su integración y frenar la segregación”.

La perspectiva planteada en Salamanca tuvo una influencia importante en América Latina y, aunque queda mucho por hacer, los cambios producidos en la educación especial no tienen retorno. En las políticas y legislaciones se empieza a asumir progresivamente un enfoque de la educación especial como un apoyo a la Educación Regular, o, como una modalidad transversal a todos los niveles educativos, pero todavía orientada a los estudiantes con NEE, y en muchos casos también con altas capacidades, y con un enfoque más centrado en la atención individual de los estudiantes que en modificar los factores de contexto que limitan la participación y aprendizaje de todos.

En todos los países se organizan diferentes servicios de apoyo a los procesos de inclusión, provenientes de la educación especial, con diferente composición y funciones. En general, tienen la responsabilidad de realizar una evaluación psicopedagógica para determinar las NEE, decidir la modalidad de escolarización y la provisión de los apoyos, y colaborar con los docentes en las adaptaciones del currículo y las estrategias de enseñanza y evaluación. Se asume también que la educación especial debe tener como referente los objetivos y el currículo de la educación general, eliminando progresivamente los currículos paralelos para los estudiantes con discapacidad y adoptando el curriculum común, con las adaptaciones necesarias, tanto si están escolarizados en la escuela común como en la escuela especial.

Salamanca constituyó un compromiso transcendental para promover la educación de estudiantes con NEE en las escuelas comunes, incluyendo a aquellos con discapacidades graves, pero dejó la puerta abierta a la educación segregada al expresar que “La escolarización de niños en escuelas especiales, o clases especiales en la escuela con carácter

permanente, debiera ser una excepción, que sólo sería recomendable aplicar en aquellos casos, muy poco frecuentes, en los que se demuestre que la educación en las clases ordinarias no puede satisfacer las necesidades educativas o sociales del niño o cuando sea necesario para el bienestar del niño o de los otros niños” (UNESCO, 1994, p. 61)

Aunque las escuelas segregadas se planteaban como una excepción, este resquicio ha dado lugar a que se sigan manteniendo las escuelas especiales en todos los países, en los que la educación especial se considera como un continuo de servicios entre la escuela especial y la escuela común. En las leyes de varios países se establece que las escuelas especiales deben escolarizar a aquellos estudiantes cuyo grado discapacidad o de necesidades educativas no pueden ser atendidas adecuadamente en la escuela regular.

En muchos casos se ha frenado la creación de nuevas escuelas especiales y se observa una tendencia, al menos en el discurso, a que estas se conviertan en centros de recursos para las escuelas regulares y sólo escolaricen a los estudiantes con discapacidades más severas. Así en Perú, los Centros de Educación Básica Especial, antes denominados escuelas especiales, además de escolarizar estudiantes con discapacidad severa o multidiscapacidad, ofrecen un servicio de apoyo y asesoramiento a las escuelas comunes para la atención de estudiantes con NEE (OREALC/UNESCO, 2013). Modalidades de apoyo de carácter itinerante, ya sea provenientes de profesionales de las escuelas especiales o de otros servicios multiprofesionales locales, han sido adoptadas en casi todos los países de la región para apoyar los procesos de inclusión de estos estudiantes.

3. Desafíos y barreras para avanzar hacia sistemas educativos inclusivos. La agenda de la inclusión en América Latina y el Caribe

El camino recorrido por los países desde Salamanca muestra que, pese a los esfuerzos y avances, existen importantes desafíos para garantizar a todas las personas el derecho a una educación equitativa e inclusiva de calidad a lo largo de la vida. Aunque ha habido un incremento significativo en el acceso a los diferentes niveles educativos, éste no ha sido acompañado de medidas efectivas para que todos los estudiantes realicen trayectorias educativas satisfactorias y reducir las brechas en el aprendizaje. Pese a las diferencias entre países, quienes provienen de los hogares de menores ingresos, viven en la zona rural, son inmigrantes, pertenecen a pueblos originarios o afrodescendientes, y con discapacidad se encuentran en una situación de desigualdad en todos los indicadores educativos.

Ha habido un aumento significativo en el acceso de los estudiantes con discapacidad a las escuelas comunes, llegando en algunos países al 81,2% como México, un 70,7% en Brasil, o, un 62.1% en Perú (OREALC/UNESCO, 2013), aunque no se cuenta con información suficiente sobre la calidad de la educación que se les brinda. No obstante, todavía existen escuelas segregadas para estos estudiantes, así como programas específicos para otros grupos sociales que sufren exclusión.

Avanzar hacia escuelas y sistemas educativos inclusivos requiere una fuerte voluntad política con la justicia social y el compromiso del conjunto de la sociedad, porque requiere una transformación profunda, que afecta a todos los componentes de la acción educativa, y el desarrollo de políticas educativas y sociales de largo plazo, que aborden de manera integral los factores que generan exclusión dentro y fuera de los sistemas educativos.

Cerrar las brechas existentes requiere también aumentar la inversión pública en educación y en políticas sociales haciendo una distribución equitativa de los recursos a favor de los contextos y estudiantes en situación de mayor desigualdad y exclusión.

A continuación, se destacan los principales desafíos y cambios necesarios identificados por los participantes para avanzar hacia escuelas y sistemas educativos inclusivos. Si bien estos son válidos para el conjunto de la región como señala Ainscow “En cada país será necesario identificar cuáles son los cambios necesarios y prioritarios para romper con el círculo vicioso de la exclusión y la desigualdad educativa y social, que pueden enfrentar resistencias por algunos de los involucrados. **Los líderes en todos los niveles de un sistema educativo deben estar preparados para analizar sus propias situaciones, identificar barreras locales y facilitadores, y planificar un proceso de desarrollo apropiado para promover actitudes y prácticas inclusivas**”.

3.1. Adoptar una perspectiva amplia de la educación inclusiva y establecer definiciones claras. Todos los estudiantes importan e importan por igual.

La educación inclusiva tiene diferentes significados y énfasis en los países de América Latina. En muchos casos se sigue asociando a la inclusión de estudiantes con NEE a la escuela común y, en otros, también se utiliza para referirse a quienes viven en contextos de pobreza o situaciones de vulnerabilidad. No obstante, al igual que el ámbito internacional, progresivamente se está concibiendo, al menos en el discurso, desde una perspectiva más amplia para referirse a la diversidad del alumnado, con especial énfasis en quienes sufren mayor discriminación o están en situación de desigualdad por distintas condiciones: procedencia social, discapacidad, pueblos originarios y afrodescendientes, migrantes, género o diversidad sexual.

Como dice Hegarty “Queda mucho camino por recorrer, pero **ningún país que se comprometa con una reforma educativa ahora dejaría de prestar una atención significativa a los muchos niños que han estado al margen durante tanto tiempo**. Salamanca ha sido una parte crítica de ese cambio de mentalidad. El desafío ahora es redoblar los esfuerzos para completar lo que Salamanca se propuso lograr y hacerlo para un grupo mucho más amplio de estudiantes”. Un ejemplo de este progreso es la Ley de Inclusión Escolar, promulgada en Chile el 2015, que busca reducir las desigualdades y garantizar iguales oportunidades a todos los estudiantes en el acceso y permanencia en la trayectoria escolar, eliminando los mecanismos y prácticas de discriminación y exclusión que operan en el sistema educativo.

El mensaje central como expresa Ainscow es simple “**todos los estudiantes importan y tienen igual importancia. Sin embargo, el problema surge cuando tratamos de llevar este mensaje a la práctica**”. En efecto, esta concepción más amplia de la inclusión no está exenta de tensiones en la práctica. Se observa una tendencia a ampliar las categorías de estudiantes considerados excluidos, olvidando las diferencias individuales que se dan al interior de cada grupo y que cada estudiante es único, lo cual está conduciendo al desarrollo de programas para dichos grupos, favoreciendo una mayor segmentación de las políticas educativas y de recursos. Guajardo ejemplifica esta situación señalando que “en México se creó un programa de Inclusión y Equidad Educativa (PIEE) en el que se fusionaron, pero de forma yuxtapuesta, diversos programas como la educación telesecundaria; Educación Básica para niños y niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes; Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural y, la

educación para la población indígena. Sin embargo, se producen contradicciones porque cada programa es excluyente y solo acepta al tipo de alumnos para el que fue creado”.

Si bien es una cuestión de justicia prestar especial atención a quienes sufren mayor exclusión y discriminación, es preciso no olvidar que la educación inclusiva no se trata simplemente de cómo incorporar a ciertos grupos de estudiantes a la enseñanza tradicional, mediante programas o estrategias para “los diferentes”, sino de promover cambios en las concepciones, las políticas y prácticas para llegar a todos los estudiantes.

Es necesario por tanto realizar debates con el conjunto de la sociedad y en cada centro educativo sobre los sentidos de la educación inclusiva, como un contenido esencial del derecho a la educación, poniendo el énfasis en las barreras de los contextos sociales y educativos que discriminan y limitan la participación, aprendizaje y progreso de todos los estudiantes.

3.2. Políticas educativas integrales de largo plazo que articulen equidad e inclusión con calidad en todos los componentes y niveles del sistema educativo.

Desde un enfoque de derechos, y de acuerdo al ODS 4, no puede haber una educación de calidad si no logra que todos los estudiantes se eduquen juntos en igualdad de condiciones, proporcionando a cada quien los recursos y ayudas que requiera para lograr su máxima participación y aprendizaje, y reconociendo las múltiples identidades, de manera que la educación sea pertinente para todos. Para lograr este propósito, la equidad y la inclusión han de ser un eje central en la toma de decisiones de las políticas educativas para asegurar una educación de calidad desde el nacimiento y a lo largo de la vida, permeado todos los componentes de la acción educativa; currículo, evaluación de la calidad, formación de los docentes, sistemas de apoyo y la provisión de recursos materiales y financieros.

Al igual que ocurre con el concepto de inclusión, existen diferentes enfoques en relación con la equidad y calidad de la educación que conducen a políticas y prácticas educativas diferentes. Los países cuentan con políticas separadas para estas tres dimensiones que no suelen estar articuladas y, a veces, no son coherentes entre sí. Con frecuencia se adoptan los principios de equidad e inclusión promoviendo simultáneamente enfoques de calidad basados en la eficiencia, entendida como los resultados de aprendizaje obtenidos mediante pruebas estandarizadas en ciertas áreas curriculares, que no consideran la diversidad del alumnado ni de los contextos en los que aprenden.

Aunque existen desafíos en todos los niveles educativos, es necesario redoblar los esfuerzos para favorecer el acceso a la educación desde en la primera infancia porque es una etapa clave para el desarrollo, aprendizaje y bienestar de los niños/as, la realización de trayectorias escolares satisfactorias y la reducción temprana de las desigualdades. En América Latina ha habido avances importantes en la expansión de este nivel en el tramo de 3 a 6 años, pero los niños/as en situación de mayor desigualdad social y marginación son quienes menos acceden a los programas y servicios, reproduciéndose tempranamente el círculo de la desigualdad. Pese a la evidencia del alto retorno económico y social de la educación en los primeros años, como señala Marchesi, “la inversión en este nivel educativo es significativamente menor que en otros niveles educativos y a esto se suma que las educadoras en muchos países tienen menor nivel de formación, salarios más bajos y condiciones de trabajo deficitarias”

La inclusión en educación superior emerge como desafío porque como expresa Guajardo “aunque parecía un sueño, en México los estudiantes con discapacidad, y otros en situación

de vulnerabilidad, están llegando a las universidades, gracias a los avances logrados en la educación escolar. Están aumentando las instituciones que se abren a la inclusión y desarrollan acciones para apoyar este proceso, especialmente por la presión de los propios estudiantes que llegan a ellas”. Este fenómeno se observa en mayor o menor grado en la mayoría de los países de la región.

El desarrollo de políticas y prácticas inclusivas requiere contar con información y conocimientos que sirvan para fundamentar las decisiones, distribuir de manera equitativa los recursos y hacer un seguimiento de los avances y dificultades que enfrentan los sistemas educativos y las escuelas para educar a la diversidad del alumnado. Por ello es un desafío es que todos los estudiantes sean visibles en las estadísticas educativas para identificar quienes están excluidos, segregados o discriminados, así como conocer las barreras educativas y sociales que generan estas situaciones con el fin de adoptar las medidas necesarias para superarlas. Ainscow enfatiza que “cuando la recolección de datos se focaliza solamente en categorías particulares de estudiantes, **se corre el riesgo de promover puntos de vista deficitarios de aquellos que comparten ciertas características o que provienen de entornos similares. Esto además distrae la atención de cuestiones más fundamentales tales como: ¿Por qué están fallando ciertos estudiantes? ¿Cuáles son las barreras que experimentan ciertos estudiantes?**

Otro desafío es recuperar y difundir el conocimiento de la práctica, mediante la sistematización de experiencias innovadoras que han encontrado diferentes respuestas para favorecer la participación y aprendizaje de la diversidad del alumnado. El intercambio de experiencias puede ser una estrategia muy útil para estimular e iluminar a otras escuelas a emprender el camino de la inclusión.

3.3. Currículum, procesos pedagógicos y sistemas de evaluación pertinentes y accesibles a todos

Lograr que la educación sea pertinente para la diversidad de estudiantes, contextos y culturas requiere transitar desde un currículo y una pedagogía homogéneos, hacia curricula y procesos de enseñanza que reconozcan de entrada las diferencias sociales, culturales e individuales. En palabras de Ainscow: “**es necesario diseñar currículos teniendo en mente a todos los estudiantes, lo cual permitirá a los docentes responder a una amplia gama de alumnos, teniendo en cuenta que cada alumno es único**”. Para avanzar en esta dirección los diseños curriculares debieran ser más flexibles considerando de manera equilibrada el desarrollo de todo tipo de capacidades y las múltiples inteligencias, los contenidos de la cultura y contexto local, el aprendizaje de la lengua materna, el conocimiento y la vivencia de los derechos humanos y el desarrollo de valores y actitudes de valoración de la diversidad, el entendimiento mutuo, la solidaridad y la cooperación, entre otros (Blanco, 2009).

Para que los estudiantes progresen en relación con los aprendizajes establecidos en el currículo, es preciso utilizar una variedad de estrategias metodológicas y recursos didácticos que logren la motivación y la participación de todos, privilegiando el aprendizaje cooperativo, así como una evaluación continua del progreso de cada estudiante y del contexto educativo. Ainscow señala la necesidad de “utilizar diversos procedimientos de evaluación no solo para conocer en profundidad a los estudiantes sino también para **evaluar el contexto educativo y la pertinencia del currículum y efectividad y pertinencia de la enseñanza que se les ofrece, de manera que la evaluación sirva para**

tomar decisiones pedagógicas orientadas a que todos y cada uno de los estudiantes participe y aprenda lo máximo posible”

La transformación de los sistemas de evaluación de la calidad es otro gran desafío en América Latina porque están generando exclusión, presionan a las escuelas y docentes para obtener buenos resultados y están conduciendo a poner el énfasis en lo que se evalúa a través de las pruebas. Al respecto, Hegarty destaca como una amenaza para la inclusión lo siguiente “El uso de pruebas nacionales e internacionales está contribuyendo a poner un enfoque indebido en los resultados académicos de ciertas áreas de conocimiento y los objetivos más amplios de la educación a veces se minimizan en las presiones generadas por estas pruebas”.

Existe una tensión entre la necesidad de rendir cuentas a la sociedad sobre los resultados de la educación con la necesidad de que la evaluación sirva a las escuelas para mejorar su capacidad de respuesta a la diversidad del alumnado y no para que se clasifique a los estudiantes ni a las escuelas.

Es necesario por tanto hacer una reflexión y revisión profunda de los sistemas de evaluación, para desarrollar enfoques coherentes con los principios de inclusión y equidad. La evaluación debiera proporcionar información sobre el aprendizaje en sentido amplio (no solo en ciertas asignaturas y tipos de aprendizaje), así como de los factores que limitan el aprendizaje y la participación de todos, con el fin de proporcionar a las escuelas los apoyos y recursos que requieran para dar respuesta a la diversidad de sus estudiantes, así como la información necesaria para que los equipos educativos reflexionen sobre sus prácticas para acometer los cambios necesarios.

3.4. Fortalecer el compromiso y las competencias del profesorado y otros profesionales de la educación para educar a la diversidad del alumnado.

Enseñar a aprender a la diversidad del alumnado y en contextos de alta complejidad es una tarea exigente que requiere un perfil diferente de los docentes y un trabajo colaborativo entre éstos y diferentes actores, tanto de las escuelas como profesionales externos. Como expresa Hegarty: “Si todos los niños tienen que recibir una educación de alta calidad en las escuelas comunes, se necesita un compromiso y un conjunto de habilidades que no están disponibles universalmente”. Lena Saleh, por su parte, enfatiza que “No es solo una cuestión de capacitación sino de apertura y disposición para adaptarse y trabajar con estudiantes que presentan desafíos de diferentes formas, proporcionando a los maestros las herramientas y materiales para facilitar la adaptación de su enseñanza y lograr la máxima participación de todos”

Los cambios necesarios en las escuelas y en las prácticas educativas para educar a la diversidad, viendo las diferencias como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza aprendizaje, pasan necesariamente por un cambio en los docentes y en todos los profesionales que inciden en ellas. El desafío es desarrollar políticas que articulen la formación inicial y continua, la inserción laboral, la carrera profesional, la mejora de las condiciones de trabajo y la valoración de la profesión. Ainscow resalta “que la evidencia de la OCDE sugiere que los países donde los docentes creen que se valora su profesión muestran niveles más altos de equidad en los resultados del aprendizaje”

Para Guajardo “El desafío sigue siendo la formación inicial de los docentes, no sólo de Educación Especial, sino de todos los niveles educativos, porque la educación Inclusiva es transversal y compete a todos los actores del sector educación”. Esto significa que la

educación de la diversidad y las prácticas inclusivas deberían ser una de las competencias centrales de los planes de estudios de todas las carreras de pedagogía, permeando todas las asignaturas, y un requisito para la titulación. Es necesario también que las instituciones formadoras de docentes sean más inclusivas para contar con un número suficiente de docentes representativos de la diversidad presente en las aulas (Blanco y Duk, 2011).

La formación continua es otro gran desafío porque los esfuerzos e inversión realizados no han tenido los resultados esperados. Es necesario desarrollar planes sistemáticos de largo plazo para fortalecer las competencias profesionales en relación con la inclusión y la educación de diversidad mediante acciones formativas comunes para todos y otras diferenciadas según los diferentes roles que desempeñan. Estos planes deberían considerar una variedad de estrategias, privilegiando modalidades que promuevan un “aprendizaje situado”, orientado a la transformación de las prácticas y a la solución de los problemas reales que enfrentan las escuelas y sus docentes.

Junto con fortalecer el compromiso y competencias de los docentes es necesario que cuenten con el apoyo de toda la comunidad educativa y de otros profesionales que puedan contribuir con su experiencia y conocimientos. Ainscow destaca que si bien “no hay un único modelo de escuela inclusiva, lo que es común en las escuelas altamente inclusivas es que son lugares acogedores y de apoyo para todos sus estudiantes, especialmente para aquellos con discapacidades y otros que experimentan dificultades. La consideración de las dificultades experimentadas por los estudiantes puede proporcionar una agenda transformadora e información sobre cómo se podrían producir dichos cambios. Es más probable que este tipo de enfoque tenga éxito en contextos donde existe una cultura de colaboración que alienta y apoya la resolución de problemas”

El apoyo inclusivo se refiere a todas aquellas actividades y recursos que complementan la labor de las y los docentes y contribuyen a incrementar la capacidad de la escuela para facilitar la participación y aprendizaje de la diversidad del alumnado (UNESCO, 2001). Los apoyos por tanto forman un continuo que abarca desde que se brindan los propios estudiantes, docentes entre directivos, familias, estudiantes en prácticas hasta profesionales de apoyo internos o externos a las escuelas como psicólogos, orientadores, asesores técnicos, entre otros.

El desafío es desarrollar sistemas integrales de apoyo que incluyan diversos perfiles profesionales, con funciones complementarias, y una estrecha coordinación con servicios de otros sectores, como salud o bienestar social. Esto requiere diseñar planes intersectoriales en los que se planifiquen las responsabilidades del conjunto de servicios en un determinado territorio que puedan contribuir a dar respuesta a la diversidad de necesidades de estudiantes, familias y escuelas

3.5. Del trabajo aislado a la participación y colaboración entre todos los involucrados para llegar a todos los estudiantes

Enfrentar los cambios necesarios para avanzar hacia escuelas y sistemas educativos inclusivos es una tarea de envergadura que requiere la participación y colaboración de todos. Al respecto, Lena Saleh enfatiza que “los países que elijan moverse hacia la inclusión deberán **comprometerse firmemente a facilitar el diálogo con y entre todas las partes, desde los políticos hasta los maestros, los estudiantes y los padres...** para que entiendan y opten por nuevas formas de escolarización para todos los niños”.

En la misma línea, Ainscow afirma que **“para fomentar la inclusión y la equidad en la educación, es esencial establecer asociaciones entre las partes interesadas que pueden apoyar el proceso de cambio:** padres/cuidadores; docentes y otros profesionales de la educación, formadores de docentes e investigadores; administradores y gerentes a nivel nacional, local y escolar; formuladores de políticas y proveedores de servicios en otros sectores (por ejemplo salud, protección infantil y servicios sociales); grupos cívicos y miembros de grupos minoritarios que están en riesgo de exclusión”

La participación de los diferentes actores permitirá analizar sus percepciones y representaciones en relación con la educación inclusiva, determinar las prácticas más idóneas para su implementación y delimitar las responsabilidades y contribuciones para su puesta en práctica, de tal manera que se apropien de los sentidos de los cambios y apoyen las transformaciones necesarias. Es imprescindible asegurar la participación de los grupos más excluidos y marginados para conocer sus necesidades e incorporar sus puntos de vista en los asuntos que les afectan.

El compromiso y colaboración de las familias es esencial, por lo que es preciso fortalecer su participación en la toma de decisiones que afectan a sus hijos e hijas y que asuman sus responsabilidades, prestando especial atención a aquellas de menores recursos o de culturas distintas a la dominante en la escuela. Lena Saleh destaca que “los movimientos de padres fueron fundamentales para abrir puertas a nivel político, profesional y comunitario. Hoy debemos alentarlos a continuar su misión en sus respectivas comunidades en el espíritu de los nuevos principios acordados. Los administradores a nivel político y los profesionales a nivel de implementación siempre deben incorporar a los padres como socios en su trabajo de desarrollo”

Escuchar la voz de los estudiantes y fortalecer su participación en los asuntos que los afectan es un derecho y un desafío impostergable en América Latina para desarrollar una educación y convivencia democrática, respetuosa de la diversidad. Considerar sus puntos de vista en relación con el currículo, las actividades de enseñanza, las normas de convivencia o las formas de evaluación es una poderosa herramienta para mejorar la enseñanza de manera que sea pertinente y favorezca el aprendizaje y participación de todos. La participación además de ser un fin de la educación, favorece el rol protagónico de los estudiantes con su aprendizaje, la convivencia democrática y la formación para el ejercicio de la ciudadanía.

4. Reflexión final. Principales amenazas que enfrenta la educación inclusiva

Como se desprende de lo anteriormente señalado, es necesaria una transformación profunda de los sistemas educativos y de las escuelas para garantizar el derecho de todos a una educación equitativa e inclusiva de calidad, pero esta tiene que ir de la mano de un cambio social y cultural que reconozca y valore la diversidad humana como una de sus principales riquezas. Existe una relación dialéctica entre una escuela inclusiva con la expectativa de una sociedad incluyente. La educación inclusiva, además de ser un fin en sí misma es un medio fundamental para el desarrollo de sociedades más justas y democrática. Echeita lo expresa así: “Si lo que se quiere es potenciar un proyecto social de convivencia basado en el reconocimiento de igual dignidad de todos los humanos, entonces se necesita una educación escolar que contribuya al mismo fin; que sea isomorfa con ese proyecto de

sociedad y, por lo tanto, donde la diversidad de formas de querer, de desarrollarse, de credos, de género, de orientación afectivo sexual, o de capacidades, sea reconocida y respetada sin que ninguna de ellas sea un elemento de inequidad, discriminación o desventaja. Lo que veo es que, en estos momentos en la mayoría de las sociedades es que no tiene claro cuál es el proyecto social de convivencia que quiere tener, son sociedades desorientadas y por eso se mantiene en lo fundamental el *statu quo* de los sistemas educativos”.

Esto muestra que si bien la educación es fundamental no es suficiente para lograr la inclusión educativa y social; lograr este anhelo depende de otros factores que no están bajo el control de los sistemas educativos. Existen diversas condiciones y fenómenos en la sociedad que limitan avanzar de forma más decidida hacia escuelas inclusivas. Cómo advierte Hegarty, “la educación inclusiva enfrenta la amenaza de los movimientos populistas en la sociedad actual. En muchos países hay un discurso creciente que legitima la devaluación y la marginación de ciertos grupos de ciudadanos. Lamentablemente, es probable que este discurso permee el sistema educativo, especialmente con respecto a aquellos que tienen altas necesidades de recursos, y por lo tanto obstaculice la provisión de oportunidades educativas equitativas para todos”.

En la misma línea, Echeita reafirma que “los mensajes de Salamanca son aún más vigentes que a mediados de los años 90, debido al auge creciente de gobiernos y posiciones políticas y sociales excluyentes y xenófobas por todo el planeta, incluidos países tan integradores en el pasado como Estados Unidos o la mayoría de los que componen la Unión Europea”. Estos fenómenos se observan también en América Latina que además se caracteriza por ser la región más inequitativa del mundo, por tener sociedades altamente segmentadas y una gran diversidad lingüística y cultural

Una de las principales barreras para la inclusión son las representaciones acerca de las diferencias. Como expresa Lena Saleh “nuestro sistema de valores frente a las diferencias es la base sobre la que debemos trabajar y construir pasos hacia el cambio. Aquí viene la pregunta del "otro", la cuestión de la "otredad" que se manifiesta hoy en muchos motivos diferentes, raza, color, etnia, género, otros ...” Los padres continúan informando sobre las "puertas cerradas" que enfrentan sus hijos, ya sea en la escuela o en la comunidad. Las barreras pueden estar arraigadas en experiencias muy personales, debido a la falta de conocimiento y, lo que es más importante, a la falta de contacto, experiencia y mezcla con las personas que vienen con sus diferencias”.

Es necesario, por tanto y como señala Marchesi, “fortalecer la relación entre la sociedad y los sistemas educativos y realizar una intensa actividad para promover cambios en las representaciones y actitudes hacia las diferencias, superando los estereotipos, prejuicios y discriminación para acelerar una agenda inclusiva en América Latina. Los acuerdos y los esfuerzos políticos y sociales deben orientarse en esta dirección”.

En definitiva, el camino iniciado en Salamanca hacia el desarrollo de escuelas y sistemas educativos inclusivos no tiene retorno, aunque como se ha visto existen numerosas barreras y desafíos para avanzar en esa dirección. Como expresa Lena Saleh “Creo que la educación inclusiva es el único camino a seguir. Para esto, es fundamental que los gobiernos y las comunidades que se proponen desarrollar políticas, que adhieran este principio tengan el apoyo necesario”

Marchesi, por su parte, concluye lo siguiente “Aunque es difícil determinar si se ha progresado o retrocedido en la aceptación de la diversidad en estos 25 años, varios indicios apuntan a un entorno cultural y social y a unas actitudes menos favorables en la actualidad al principio rector que orientó el Marco de Acción de Salamanca. Por ello, hemos de defender una y otra vez la importancia de que la sociedad valore que la convivencia y el aprendizaje con alumnos diferentes es positivo para todo el alumnado; que la inclusión educativa es una experiencia enriquecedora para todos; que es preciso superar los ciudadanía democrática e intercultural son objetivos hacia los que hay que caminar con determinación; y que el reconocimiento de los “otros” diferentes como parte del grupo de los “nuestros” es una actitud necesaria para construir escuelas más justas, democráticas e inclusivas”.

Referencias

- Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: Caminos recorridos y por recorrer. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Eds.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 11-35). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad y las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll (Comps.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 87-99). Madrid: Fundación Santillana.
- Blanco, R. y Duk, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 2(17), 37-55.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2004). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- OREALC/UNESCO. (2013). *Sistema regional de información educativa de los estudiantes con Discapacidad (SIRIED). Resultados de la primera fase de aplicación*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- ONU. (2006). Convención internacional de los derechos de las personas con discapacidad. Nueva York, NY: ONU.
- ONU. (2007). *El derecho a la educación de las personas con discapacidades. Informe del relator especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz*. Comisión de derechos humanos de la ONU. Nueva York, NY: ONU.
- UNESCO. (1994). *Informe final de la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2008). *Informe de la conferencia internacional de educación la educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. París: UNESCO.

Breve CV de las autoras

Rosa Blanco

Directora de la Organización de Estados Iberoamericanos en Chile entre 2012 y 2018. Especialista regional en educación inclusiva y educación de la Primera Infancia de la Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe, entre 1994 y 2011, ejerciendo la dirección interina entre 2007 y 2008. Asesora técnica del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial y del Centro de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación de España entre 1986 y 1994. En la actualidad presta asesoría y docencia en el área de Formación Continua y de Investigación del Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva de la Universidad Central de Chile, además es profesora visitante del Postgrado de Especialización en Inclusión Educativa de Personas con Discapacidad, e investigadora en el área de inclusión de Personas con Discapacidad de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina. Ha realizado diversos estudios y numerosas publicaciones sobre educación inclusiva, educación de la primera infancia, calidad y equidad de la educación. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6263-3004>. Email: rblanco.guijarro@gmail.com

Cynthia Duk

Directora del Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva y del programa de Magíster en Educación Inclusiva de la Universidad Central de Chile. Además, es Directora/editora de la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva que publica la Facultad de Educación en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación RINACE. Su línea principal de desarrollo e investigación es la inclusión y la diversidad en educación, con énfasis en el desarrollo de escuelas inclusivas. Lideró un Proyecto I+D de Conicyt, fruto del cual se construyó el Modelo INCLUSIVA para evaluar y mejorar la respuesta de la escuela a la diversidad; así como el Estudio del Mineduc “Criterios y orientaciones para flexibilizar el currículo en los distintos niveles de enseñanza”. Tiene varias publicaciones y ha diseñado numerosos programas y materiales de formación y desarrollo profesional, destaca el material de formación docente Educar en la Diversidad para los países del MERCOSUR y el Diplomado e-learning de la OEI, “Escuelas Inclusivas: enseñar y aprender en la diversidad” para Iberoamérica. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8443-0707>. Email: cduk@ucentral.cl